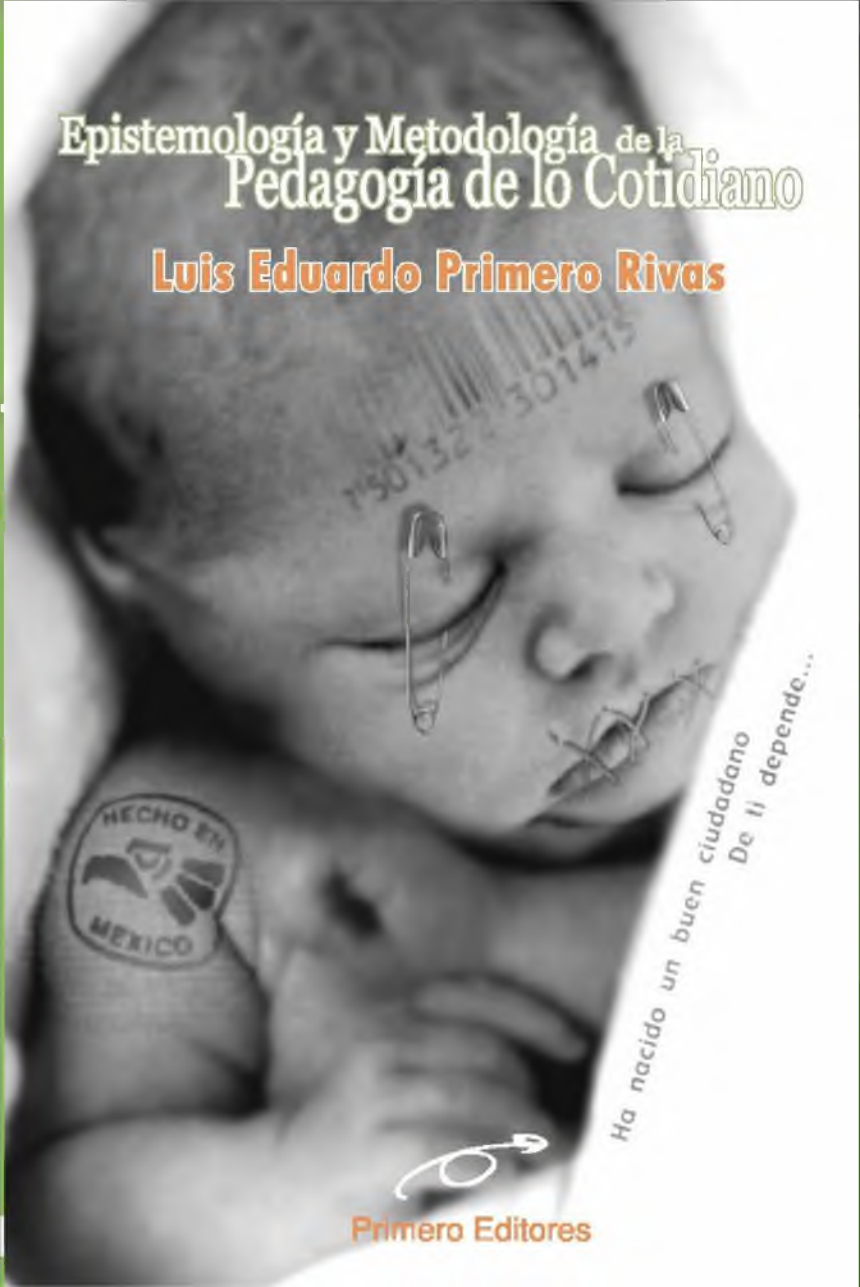
Epistemología y Metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano

Luis Eduardo Primero Rivas



Primero Editores

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Colección Construcción Humana

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del titular del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS © 2002 Luis Eduardo Primero Rivas
Apartado Postal 70-280, México D.F., c.p. 04511
Teléfono 85017124
E-mail : primeroeditores@msn.com

ISBN 970-92466-7-4

Diseño, diagramación y producción:
Primero Editores
Apartado Postal 70-280, México D.F., c.p. 04511
Teléfono 85017124. E - mail: primeroeditores@msn.com

Diseño de carátula y Layout:
D.G. J. Gerardo Ordaz Rivera partiendo de la idea del cartel espectacular colocado en múltiples lugares de México por el Consejo Nacional de la Publicidad haciendo referencia al inicio del gobierno foxista (2000-2006)

Impreso por:
Publidisa

Impreso en México
Printed in México

ÍNDICE

Introducción 7

Capítulo 1 19
Conocimiento y dialéctica

Capítulo 2 31
Del pensar como primer momento del trabajo intelectual

Capítulo 3 43
El sistema de sanción de una comunidad de intelectuales

Capítulo 4 63
El docente como investigador

Capítulo 5
La epistemología comunicativa 77

Capítulo 6 99
Precisiones sobre el conocimiento científico

Capítulo 7 125
Metodología y epistemología desde la *pedagogía de lo cotidiano*

Capítulo 8 139
Análisis de la formación del magisterio en servicio

Anexo 155
Actualización de la técnica tomográfica

Bibliografía citada 163

INTRODUCCIÓN

§1* El volumen que ahora está leyendo es el segundo libro que escribo en la propuesta de una *pedagogía de lo cotidiano*. El inicial recibe por título *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*[1], y expresa los lineamientos generales para avanzar en la conformación de una pedagogía eficaz para la mejora educativa de la sociedad.

El actual libro es continuación directa de aquel y tiene como objetivo principal presentar la epistemología y la metodología que sustenta la propuesta formulada. En tanto el cómo entendemos científicamente la realidad —la epistemología— y cómo actuamos intelectualmente sobre ella —la metodología—, son condiciones para conformar una propuesta teórica consistente, que pueda aportar al trabajo en el campo simbólico donde actúa.

Y en cuanto los seres humanos entendemos la realidad desde lo que creemos, y el desarrollo de la *pedagogía de lo cotidiano* ha de realizarse desde una creencia científica —una certeza, certidumbre, convicción y/o convencimiento.

Después de muchos años de experiencia profesional —en el estudio, la enseñanza, la investigación y la difusión y extensión de la cultura—, estoy convencido de la verdad acabada de resaltar. Por esto la recupero en el avance ahora expuesto que promueve la invitación formulada, toda vez que una acción se realiza desde un conocimiento, y este saber se concreta en una *creencia*: conocimiento convencido. Interpretación en la cual confiamos. Principio de referencia para la actividad. Punto de identificación y apoyo para lo hecho.

---

* Este símbolo [§] busca identificar *parágrafos* numerados sucesivamente al interior del texto, útiles para ubicar y facilitar referencias. Tomo la idea de las ediciones de la filosofía clásica alemana. En libros como la *Crítica de la razón pura* o la *Filosofía del derecho de Hegel*, e incluso *La filosofía del futuro* de Feuerbach, encontramos este tipo de identificación interna, que hoy, en las ediciones electrónicas y/o difundidas por medio de la Internet cobran un nuevo valor, pues facilitan ubicar textos y citarlos propiamente.

[1] Co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999, 192 ps.

Así actuamos los seres humanos y tenemos que tomar muy en cuenta la creencia como una condición básica de la ejecución humana, si deseamos constituir una acción eficaz. Cómo la propuesta de la *pedagogía de lo cotidiano* supone la conformación de un espacio de trabajo educativo afiliado a una práctica orientada científicamente, y se aleja de cualquier impulso a-racional, siempre habremos de referir a las certezas científicas, la idea expuesta de creencia. Esta posición requiere explicitar cuáles son las tesis que definen tal carácter en la pedagogía de lo cotidiano.

Como efectuamos una clara diferencia entre las certidumbres científicas y las creencias diversas a una racionalidad sistemática, confrontada intersubjetivamente y expresivas de la mejor verdad y validez vigentes en una época, examinaremos por extenso y reiteradamente las diferencias entre el conocimiento cotidiano y el científico, para concluir de ellas la conformación del saber científico, su organización, implicaciones, poder y significados.

§2 Hacemos esta exposición buscando finalidades pedagógicas: creemos que sólo desde una concepción científica podemos realizar una actividad eficaz para modificar radicalmente las actuales circunstancias educativas, y desde esta creencia actuamos para cumplir las finalidades básicas marcadas: expresar los fundamentos epistemológicos y metódicos de la pedagogía de lo cotidiano y educar desde ellos, para promover una verdadera transformación por la educación.

La plataforma conceptual hasta ahora elaborada permite actuar en la investigación y en la práctica educativa, y en esta ocasión examinamos las maneras de conformarse el conocimiento cotidiano y el científico buscando establecer nuevos desarrollos que permitan comprender si en la actividad efectuada —sea en el ámbito cotidiano o en el general de la sociedad— actuamos preponderantemente desde el conocimiento vulgar, común, empírico y/o natural, o desde una intención sistematizadora desantropomórfica que nos ubique en las objetivaciones genéricas y, por tanto, en conocimientos genéricos y de interés común.

Esta búsqueda es especialmente relevante en los tiempos actuales donde predomina una educación que conduce al nihilismo, al escepticismo, al cinismo, al conocimiento *light* (o débil y/o ligero y/o suave)[2], que sirve extremadamente bien a los intereses político-sociales hegemónicos, a los cuales les interesa mantener el estado actual de las cosas, para conservarse en su dominación. Como creemos en la perversidad del actual estado de cosas, proponemos oponerle una nueva realidad social construida desde los parámetros de conocimiento indicados e iluminados por una nueva concepción educativa, concreta en una pedagogía de lo cotidiano.

Expreso una convicción positiva con lo dicho del conocimiento científico y sus logros que afirma nuestra creencia en la modernidad y nuestro distanciamiento de las tesis postmodernas, que nos llevan a reivindicar los logros de la Ilustración que aún se siguen concretando con nuevas racionalidades que pugnan contra el cinismo y el *espíritu débil* postmoderno, que tan bien sirve a los intereses del gran capital transnacional y financiero dominante hoy en día.

Desde estas creencias está conformado el libro que pongo a su consideración, que presenta un nuevo desarrollo para conformar la pedagogía mencionada, que puede resumirse de la siguiente manera.

Perfil básico de la pedagogía propuesta

§3 La *pedagogía de lo cotidiano* es la orientación para realizar la formación humana que parte de describir, comprender y valorar las condiciones concretas en las cuales se ejecuta, para conseguir resultados educativos al servicio de la vida humana.

Como *orientación* —sentido de un deber ser, de un cumplimiento de metas, de una finalidad que debe ejecutarse, de una deontología— es tanto una acción, como un sentimiento y una reflexión. Por ello puede formularse tanto como una aplicación educativa, como un *corpus*

[2] Sobre esta tesis puede consultarse el magnífico libro de Enrique Guinsberg *La salud mental en el neoliberalismo*, Plaza y Valdés Editores, México, 2001, especialmente en el capítulo 3: "Lo *light*, lo domesticado y lo bizantino en el mundo psi", ps. 183 y ss.

teórico que establece límites para precisar y definir la dirección de la práctica formativa y el uso de sus instrumentos de trabajo.

Dicho de otra manera: la pedagogía de lo cotidiano, como cualquier pedagogía precisa qué, cómo, cuando y con qué se forma al ser humano y tiene un sentido de actuación (una teleología) definida por lo cotidiano y dirigida a preferir lo micro sobre lo macro; lo particular (y específico), contra lo genérico e indeterminado y lo establecido y concreto frente a lo estructural o general.

Por estas razones su principal objeto de acción y reflexión es la formación del ser humano en todas sus determinaciones lo cual conduce a subrayar que si bien puede ocuparse (y se ocupa) de la educación escolar, su motivación más significativa es trabajar para y razonar sobre la formación recibida por la humanidad, y por tanto, y primariamente, sobre la educación social, y después sobre sus especies: la comunitaria, la familiar y la escolar.

Esto supone que la pedagogía de lo cotidiano trabaja con y desde un concepto amplio de educación, pues entiende que la primigenia formación humana es la producida por y desde el género humano. Esta afirmación conduce a sostener que la mayor, la más hegemónica organización social de una época, determina y condiciona las formaciones generadas por ella, y que dicha organización mayor se constituye históricamente, por lo cual hay que entender la educación desde una concepción histórica y social.

Historicidad y cotidianidad

§4 Si simultáneamente sostenemos la tesis que lo social e histórico se materializa (y/o concreta) en la vida cotidiana[3], entonces tendremos que afirmar otro punto de partida de la pedagogía propuesta.

La concepción histórico-social referida ha de especificarse en la cotidianidad, por lo cual se requiere tener una capacidad de análisis que ubicando lo histórico y social de una circunstancia específica,

[3] La parte de la realidad con la cual el ser humano reproduce su vigor día a día y, por tanto, sus condiciones de vida, haciendo con ello posible la existencia del conjunto social.

En este punto hay que volver sobre otra tesis enunciada: la educación se forma históricamente, por lo cual una transformación revolucionaria requiere su tiempo. El triunfo educativo del capitalismo, sin ninguna duda palpable en la actualidad, requirió al menos cinco siglos para darse, por lo cual las tesis sobre el fracaso histórico de la revolución comunalista, aun a pesar de la caída del Muro de Berlín, son propaganda política capitalista, a la cual tenemos que oponer una acción revolucionaria que construya las condiciones señaladas, que terminarán generando las personalidades requeridas por la sociedad de los productores asociados.

Con lo precedente conseguimos pasar a un nuevo desarrollo de esta *introducción*. Sintetizada la intención y el carácter de la *pedagogía de lo cotidiano*, y concientes que es todavía una propuesta emergente, podemos avanzar a un nuevo peldaño comunicando sus tesis epistemológicas y metódicas. Este esfuerzo permite irla organizando (y/o estructurando) como un *corpus* teórico sistemático, y en segundo lugar impulsa un espacio de trabajo intelectual para aquellos y aquellas que todavía deseen un mundo mejor, que alterno al capitalista favorezca la realización, multiplicación y prosperidad de la vida humana y no los intereses del capital.

§11 Como en sí misma es y se asume como una pedagogía social, tanto uno como otro objetivo tienen que realizarse en comunidad, pues es desde ahí que pueden conseguirse resultados. Productos que, en la lógica expositiva de este libro, podrán obtenerse si hemos:

1.Identificado la historicidad de nuestra conciencia;

2.Comprendido que el proyecto educativo comunalista —la gran meta social de la *pedagogía de lo cotidiano*— es producto de un intenso trabajo intelectual que impacte en la vida cotidiana, y que dicha producción tiene sus métodos específicos de reflexión y operación.

3.Entendido que el trabajo intelectual revolucionario se realiza dentro de un sistema de sanción de una comunidad de intelectuales, y que, por tanto, es un factor de lucha en la sociedad, en los colectivos y en la cotidianidad, con su propia organización conceptual, antropológica y política.

pueda re-construir sus determinaciones, conociendo su génesis, su organización, su dinámica y consecuencias (y/o implicaciones), para valorarla según el principio ético directivo de la pedagogía de lo cotidiano: la formación humana debe estar al servicio de la vida de la cual es deudora.

Dicho de otro modo: la capacidad humana para responder a la objetividad (y/o exterioridad), se formó históricamente y esta subjetividad se concreta en cada nuevo ser humano nacido, según procesos educativos que conforman su personalidad de acuerdo a las circunstancias individuales que le han vinculado con la historia que le tocó en suerte. Una buena capacidad de análisis educativo debe reconstruir las determinaciones de dicha formación para precisar la educación considerada, sea en sociedades, comunidades, familias y/o personas específicas.

Lo social del ser humano

§5 Estas aseveraciones contienen otro supuesto conveniente de destacar: el ser humano es social, y esto significa que su subjetividad se conforma de acuerdo a la colectividad que lo alberga, la cual es previa y fundante de las individualidades que la conforman. De aquí que la respuesta específica con la cual las personas van integrando sus niveles subjetivos —es decir, la apropiación concreta con la cual se conforma la experiencia, la sensibilidad y la intelectualidad—, es un producto social, surgido de la colectividad donde ha nacido la persona y se ejerce de igual manera: social y/o colectivamente.

La capacidad de análisis educativo convocada ha de tomar en cuenta la circunstancia recién destacada, para considerar en el estudio educativo emprendido, tanto las determinaciones sociales que se concretan en una formación específica como su historicidad: la génesis con la cual se conformaron las objetivaciones genéricas usadas en las apropiaciones en juego, pues siempre es un componente imprescindible en el análisis educativo realizado.

El cual supone la reconstrucción de la cultura que integre las apropiaciones tomadas en cuenta, pues la cultura —entendida tanto como la diferenciación humana frente a lo natural e inmediato y la manera como el ser humano organiza su vida—, es la clave para organizar los significados en juego. Nombres de identificación de las apropiaciones, que serán en rigor, además de lo dicho[4], la expresión subjetiva de la objetividad (empírica y genérica), con la cual las personas podrán actuar en la realidad.

§6 Entendemos, por tanto, que la pedagogía de lo cotidiano es igualmente una intención formativa que busca producir educaciones con finalidad social, y que en consecuencia es preponderantemente una pedagogía social. Tanto por partir del amplio concepto expresado de educación, como por sostener la determinación orgánica y/o estructural de ella, así como por asegurar que la sociedad educa por si y para sí, lo cual conduce a la intención formativa marcada: una que al reconocer el carácter social de la educación forme para integrar colectividades, pues otra búsqueda es contraria a su propiedad.

Una pedagogía critica

§7 Esta posición reconoce la realidad de la cual parte, sin embargo, también sabe que hay otras intenciones educativas sustentadoras de tesis diametralmente opuestas, por lo cual podemos afirmar igualmente que la *pedagogía de lo cotidiano* es una conceptuación educativa crítica. Tanto por impugnar las orientaciones educativas ocultantes del carácter social de la educación, como por oponerse a ellas y luchar por establecer una formación humana de beneficio común.

Particularmente impugna al espíritu pedagógico de la época moderna —también denominada capitalista o incluso Occidental—, pues a pesar de que el *êthos* educativo capitalista

[4] Es decir: la respuesta específica con la cual las personas van integrando sus niveles subjetivos, y, por tanto, la capacidad onto-antropológica con la que el ser humano reacciona frente al mundo exterior.

fue inmanentemente social y por ello creó al mundo moderno con sus grandes logros, la mayoría de sus conceptuaciones formativas sostienen, contrario al impulso práctico que las crea, una educación individualista. Tanto en el sentido de personalista como *familiarista*, pues en ambos casos se busca el interés particular antes que el social, ejecutando así lo que acertadamente León Rozitchner llamó "el individualismo burgués"[5].

La *pedagogía de lo cotidiano* es también crítica por denunciar la ocultación que hacen las pedagogías individualistas de su *êthos* primigenio, al negar su socialidad y proponer al individualismo, que aparece como una fetichización trastocadora del impulso educativo verdadero, aquel que desarrolla la socialidad y lo hace por auténticas finalidades sociales, pues es lo correspondiente y adecuado al género humano.

Volver a la lucha ideológica

§8 En este sentido específico es que la pedagogía de lo cotidiano, como pedagogía crítica, recupera la lucha ideológica contra el capitalismo. No para oponer *ciencia a ideología* como hicieron los althusserianos, sino para luchar contra el sistema de ideas de la cotidianidad moderna —su ideología—, de tal forma de construir uno que opere en la cotidianidad con el impulso del beneficio social y no el individual. Con él se creará un nuevo *êthos* educativo, que permitirá de-construir el burgués y avanzar en el desarrollo de mejores condiciones de convivencia moral.

Para construir un mundo humanizado y a favor de la vida humana, es decir, del movimiento de la sociedad en el tiempo, y por tanto de la dinámica con la cual realizamos, multiplicamos y satisfacemos nuestra capacidad de producir y relacionarnos, es necesario el *êthos* educativo propugnado por la *pedagogía de lo cotidiano*, análogo al de las pedagogías revolucionarias como

[5] Véase especialmente su libro *Freud y los límites del individualismo burgués* (Siglo XXI Editores, México, [1979], 1998, tercera edición).

recientemente ha destacado Peter McLaren[6], y como bien puede registrarse al recuperar la historia de la educación crítica, como lo señalo en la exposición *Hipótesis para una historia de la educación marxista*[7].

Historia que en su avance actual permite proponer las tesis de la *pedagogía de lo cotidiano*. Ellas en conjunto conforman una mayor especificación de los alcances logrados hasta ahora, que al recuperar tesis centrales —y, sin embargo, muchas veces olvidadas, poco aprovechadas, o pasadas por alto—, sostienen que la educación es un proyecto social con el cual se conforman las personalidades con las cuales opera la sociedad. Igualmente mantienen que en primerísimo lugar la formación de una personalidad se realiza por medio de las apropiaciones y su integración en niveles.

La importante formación de la personalidad

§9 Con esta tesis podemos entender que la experiencia, la sensibilidad y la intelectualidad y/o racionalidad de un niño y/o una niña, se conforma según la práctica en la cual se haya insertado desde su nacimiento. Y que, por sus niveles de integración, su experiencia —el registro de su acción— determinará y condicionará su sensibilidad —su capacidad de sentir, percibir y querer—, la cual a su vez hará lo análogo con su racionalidad: su capacidad de simbolizar, significar, sistematizar y prever, buscando las mejores condiciones para la producción y relación interpersonales.

Por tanto, en el análisis educativo convocado, debemos buscar inicialmente las circunstancias prácticas donde se ha concretado una

[6] Consúltese su libro *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, 2001, 287 ps. Sobre este texto de McLaren podemos consultar parcialmente otra versión de su análisis del Che Guevara en el libro *La pedagogía del Che Guevara – La pedagogía critica y la globalización treinta años después*, publicado por la editorial independiente La Vasija en una co-edición con la UPN Unidad en San Luis Potosí, México, 2001, 118 ps.

[7] Véase la exposición original de este trabajo en el Informe Final de Investigación de igual título, UPN, Comisión de Año Sabático, México, agosto del 2001.

formación, para dilucidar sus consecuencias en la subjetividad, pues es la vida la que determina la conciencia y no esta a aquella, como concibió desde su juventud el negado pero no olvidado Carlos Marx.

Esta tesis metódica se nutre de los argumento precedentes y los concreta. Particularmente se opone a la fetichización y reduccionismo de las pedagogías capitalistas, que impulsando el individualismo ocultan el *êthos* social de la educación que conforma a las personas en la modernidad, con lo cual crean ideas, conceptos y teorías equívocas y distorsionadoras, que inútiles para construir una educación a favor de la vida humana, trabajan favoreciendo la acumulación del capital, con los males que le son propios.

Dicho de otra forma: aun cuando las pedagogías impugnadas propugnen el individualismo, son en sí mismas sociales, y por ello mismo pueden producir una distorsión social de la educación, con la cual crean el *fetichismo del individualismo*, que es la *piedra de toque* del triunfo educativo del capitalismo, entendido como el proyecto educativo hegemónico en la modernidad, que disfrazado de *light* consigue resultados muy contundentes.

Si comprendemos esta tesis, y estamos en favor de una transformación revolucionaria de la sociedad, entonces podemos optar por instaurar las condiciones prácticas y operativas (y/o instrumentales), con las cuales formemos personalidades que respondan al interés social antes que al particular y que con su acción favorezcan la vida humana, antes que el beneficio del capital (o incluso, y en algunos casos, intereses pre-modernos).

Un resumen necesario

§10 Esta tesis central de la pedagogía de lo cotidiano recupera el sentido social de la educación sobre el cual hemos reiterado. Primero se trata de cambiar el sentido formativo social, antes que cualquiera de las otras formaciones nombradas, pues es aquél que determina éstas, en tanto es la producción mayor la que condiciona y determina a las menores, pues el peso específico de aquella crea las circunstancias de subordinación de las menos desarrolladas.

4.Que, aun cuando la *pedagogía de lo cotidiano* es una orientación básicamente social, también puede (y debe) ocuparse de la educación escolar, por lo cual hay que examinar el papel de los profesores y profesoras como investigadores, dado el importantísimo papel que juegan en la conservación o transformación social.

5.Que en el marco de los esfuerzos emprendidos y el sentido de la lucha institucional, profesional y política a favor de una mejor educación, hay que recuperar la democracia como condición de un trabajo político eficaz, lo cual lleva a optar por una epistemología anti-autoritaria, que mejor hay que definirla como comunicativa.

6.Que en el proceso de des-fetichización del pensamiento científico, hay que precisar cómo debemos entender lo que es la ciencia, lo cual nos conduce a realizar las precisiones pertinentes.

7.Que habiendo determinado una epistemología eficaz para la acción revolucionaria, debemos hacer lo propio con la metodología que le es anexa, especificándola en los límites y significados de la propuesta de una pedagogía de lo cotidiano, y:

8.Que buscando particularizar lo argumentado conviene realizar un análisis educativo concreto, avanzamos en estudiar un caso de la formación del magisterio en servicio, tanto para conseguir la distinción dicha como para ejercer el método propuesto, promoviendo su arribo al necesario proceso de contrastación supuesto en una epistemología comunicativa.

§12 Los anteriores puntos de reflexión constituyen los ocho capítulos que conforman el presente libro, y construyen un largo argumento desarrollado progresivamente. Con él buscamos llevar su atención a puntos cada vez más abstractos, construyendo una dilucidación mayor de las tesis propuestas, las cuales se trazan de lo menos complejo a lo más elaborado, según un método expositivo que enseguida ponemos a su consideración, para contrastarlo con su criterio y de acuerdo a los parámetros de la epistemología propuesta.

Pero antes. Al final del libro he agregado como un *apéndice* la comunicación titulada *Actualización de la técnica tomográfica*, y lo hago en el espíritu de la concepción expuesta del trabajo científico, y como producto de una larga y productiva práctica sobre la técnica de investigación documental que he denominado *tomografía*

Dicho lo anterior pasemos al capítulo primero.

CAPÍTULO 1

CONOCIMIENTO Y DIALÉCTICA *

§13 Los conceptos mencionados en el título precedente se refieren a la comprensión de la realidad y convocan el tema que consideraremos inicialmente: su misma definición.

La realidad es el conjunto, la totalidad, la organización y/o estructura de lo existente, y es lo que constituye la historia. La historia, entendida como la integración del tiempo natural con el social es la dinámica de la producción del ser humano; por lo que podemos decir que la realidad es la conjunción de lo natural y lo social, y así la totalidad actual de lo existente.

Como la existencia del ser humano es la parte fundamental de la realidad, veremos que el conocimiento es el proceso por el cual la comprende. Este argumento, que en principio parece tautológico –circular–, es solamente una fórmula que nos presenta los dos extremos del proceso del conocimiento, esto es, los polos de la realidad y del ser humano, mediados por la comprensión, que en sí –en su constitución más íntima–, expresa al conocimiento, que es el proceso recién definido.

Ahora bien, si este proceso fuera tan simple como aparece en las anteriores formulaciones, entonces este capítulo sería breve, y sólo tendríamos que dilucidar los conceptos de conocimiento, ser humano, historia, comprensión; sin embargo, el asunto es más complejo, y notamos que el ser humano es parte de la realidad y esto hace que la reflexión iniciada se haga extensa.

* Una primera versión de esta comunicación fue publicada en la Revista *Pedagogía*, UPN Editor, Volumen 1, Número 1, México D. F., mayo-agosto de 1984, ps. 41-46, y retomamos sus tesis básicas por considerarlas pertinentes en la actual exposición, destinada a *pensar la epistemología y la metodología de la pedagogía de lo cotidiano.*

Dialéctica y conocimiento

§14 Desde esta circunstancia podemos preguntarnos ¿Cómo es que una parte de la realidad la conoce?. Esto es: ¿cómo una parte conoce al todo, cuando el todo es mayor que las partes?.

Los conceptos de *dialéctica* y *conocimiento* son multívocos e históricos. En las distintas épocas del devenir social han portado significados diversos y es así como la dialéctica connotó *comprensión del cosmos* con los filósofos presocráticos —destaquemos a Heráclito—; *comprensión de la dinámica del pensamiento*—recordemos a Zenón: *Aquiles y la tortuga*—, y *diálogo*, esto es, dinámica de la palabra que significa intercambio entre (al menos dos) interlocutores, como lo pensaron Sócrates y sus seguidores.

Conocimiento ha significado asimismo diversos modelos; en lo fundamental, comprensión del cosmos (del universo de lo existente), del pensamiento (de la lógica de la palabra) o del diálogo (del intercambio verbal de los interlocutores), pero así y todo ha sido comprensión de la realidad y, por tanto, relación entre ella y el ser humano; los términos básicos del proceso del conocimiento.

Con base en lo anterior, el argumento inicial se vuelve más complejo cuando retornamos al punto señalado con la pregunta antes formulada; si el ser humano es parte de la realidad, y ésta es mayor que la parte, entonces ¿cómo es posible que la parte comprende al todo?

Esta pregunta no podría responderse si el desarrollo histórico no hubiese producido la dinámica social de los tiempos modernos.

§15 Al comienzo de la historia occidental (la correspondiente a nuestro mundo cultural), el género humano acuñó la cultura griega que constituyó los significados destacados de la dialéctica y fundó las bases intelectuales para constituir los modelos básicos del conocimiento occidental. La historia del género continúo después de los griegos (o del mundo grecorromano), desenvolviéndose en el tiempo medieval, que siguió reproduciendo los significados pensados por los griegos para la dialéctica. La sociedad siguiente, la medieval, no desarrolló una nueva comprensión de la dialéctica, y sólo la

mencionaremos brevemente, para destacar que el significado por recuperar en este recuento sobre la dialéctica sería otro si examináramos el pensamiento árabe, el oriental (con sus magníficas instituciones dialécticas), el africano o el precolombino, los cuales concibieron la realidad al margen de las categorías gnoseológicas, epistemológicas y lógicas de los griegos, básicas para comprender nuestros mundos significativos y en consecuencia el:

Desarrollo de la Cultura Occidental

§16 Por esta acotación nos tendremos que limitar a la historia occidental para pensar el transcurso de la dinámica de su cultura después de los medievales. Esta época del devenir social concluye con el surgimiento del Renacimiento. Este momento histórico es el del florecimiento complejo de las fuerzas de producción aletargadas en la Edad Media; esto es, del crecimiento de las capacidades humanas que desarrollaban nuevos instrumentos de trabajo, y por ende renovadas condiciones de humanidad, es decir, inéditas formas del ser humano. El Renacimiento mostrará que los siglos transcurridos en los años 1400, 1500 y 1600 son los días del surgimiento de una nueva forma de ser, y en consecuencia de un nuevo modo de producir, reproducir y apropiarse de la realidad. Son los tiempos del surgimiento de un nuevo ser humano, diverso del feudal, o del griego —el ser humano esclavista—, ser que hoy recordamos como burgués o moderno. Este surgimiento consolidará el modo de producción capitalista.

Quizá sea oportuno recordar que escribimos sobre la dialéctica y el conocimiento; es posible que lo sea, pues es probable que el anterior rodeo histórico distrajera la atención que nos conduce por estas páginas; pero si usted se entretuvo, hemos de recordarle que buscamos aportar elementos para responder la pregunta formulada que inquiere por la relación entre el todo y la parte, en el contexto general de la reflexión sobre el *conocimiento y la dialéctica*.

Dicho lo anterior, retomamos el argumento histórico que pretende aportar elementos para resolver la pregunta que nos guía.

La época del Renacimiento produce las bases para el surgimiento del ser burgués, y este ser —con su modo de producción y apropiación–, va a constituir una realidad que permitirá que una parte la explique. Es en la época renacentista cuando las condiciones históricas del modo de producción y apropiación capitalista permiten el desarrollo de las capacidades gnoseológicas modernas, que se concretarán en las grandes teorías burguesas del conocimiento, que fundarán las líneas básicas del empirismo y del idealismo.

La forma de vida de los burgueses produce un mundo que está en permanente movimiento y por ello crea una sociedad dinámica; este ejercicio está causado por la cotidianidad capitalista, que trabaja la realidad (el mundo; la naturaleza y sus historias) con los nuevos instrumentos que crea (muy diferentes a los medievales) y establece nuevas relaciones de producción e intercambio, esto es, renovadas formas financieras y morales de reproducción de la vida.

Esta sociedad dinámica genera un ser humano que se sabe productor de la realidad, y por ello, uno de los rasgos distintivos del Renacimiento es su filosofía humanista. El ser humano burgués, a diferencia del medieval, se sabe constructor de la realidad, y comprende que esta es su producto, y no el resultado de la voluntad divina como aquél lo pensaba.

Surgimiento de las filosofías empiristas e idealistas

§17 La situación histórica recién descrita genera una nueva manera de concebir y entender al mundo, y es así como surgen las filosofías empiristas e idealistas. Las primeras le daban toda la importancia al producto del ser humano (la objetividad por él desarrollada, esto es, su mundo empírico, instrumental y/o relacional), y las segundas centraban su atención en el productor antes que en el objeto. Por ello sobre todo destacaban la subjetividad de la realidad —es decir, el interior del ser humano—, localizando la comprensión del conocimiento en el ejercicio de sus facultades sensibles o racionales.

Solo hasta el siglo XVIII esta parcialización de la producción en cualquiera de sus partes (sea la objetividad o la subjetividad) se supera, cuando el filósofo racionalista alemán Emmanuel Kant concibe hacer interactuar las condiciones objetivas y subjetivas en la fórmula filosófica de los juicios de la razón pura; los razonamientos de esta capacidad humana reconocían la existencia de la subjetividad, y la ordenaban en las *categorías* básicas de la razón: las nociones fundamentales del tiempo y del espacio.

Kant inaugura las condiciones teóricas de la dialéctica moderna, que sientan las bases para que los filósofos clásicos alemanes (Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach y Marx) lleven a su madurez los planteamientos modernos de la dialéctica.

Reconstruir en este capítulo la génesis de la dialéctica moderna es imposible y, por tanto, sólo queda retomar el argumento histórico antes desarrollado para mostrar que la comprensión griega de la dialéctica (sea su versión cosmológica, lógica o dialógica) es una maravilla histórica, pero una imponderabilidad de la subjetividad: los límites de la dialéctica griega eran totales, y por ello no se podía acotar. El ser humano griego vivía en un modo de producción y apropiación que por estar basado en el trabajo de los esclavos permitía el total desarrollo del razonamiento y la sensibilidad (de los esclavistas), y con ello una comprensión ilimitada de la realidad.

El ser humano capitalista está subordinado a la inercia de su mundo, y éste, por ser dinámico, económico e instrumental limita la subjetividad a las condiciones prácticas de donde se nutre. Hegel, por un artificio de su filosofía, intentó pensar la dinámica del mundo burgués como el desenvolvimiento de la subjetividad (en sus términos, de la razón, de la idea), y *sólo* consiguió echar las bases para que se fundara en la historia una nueva concepción de la dialéctica.

Hegel llevó a niveles muy complejos de abstracción el concepto de dialéctica. Había pensado (retomando ideas básicas de los griegos y de la formulación kantiana) la relación interdependiente

de los elementos de la realidad, y concibió que éstos son dinámicos y diversos y, por tanto, diferentes; esta condición de la disparidad daba la fuerza de la contradicción y, por ello, el enfrentamiento de los opuestos, la negación de la confrontación que generaba la contradicción. Este movimiento infería la necesaria negación de la negación, que debía restablecer el equilibrio roto, que retornaba enriquecido por los movimientos acaecidos.

Hegel pensó que estos razonamientos constituían una *lógica dialéctica* y al efecto escribió su *Ciencia de la lógica.* Esta obra sistematiza el significado que el filósofo alemán le da a la dinámica del conocimiento de la realidad y, por tanto, la formulación de los procesos de la diferenciación, la contradicción, la negación y la superación; procesos que comúnmente se identifican como la dialéctica de las tesis, las antítesis y de las síntesis.

Ahora bien, y a todo esto ¿qué hay de la pregunta formulada?

La consideración analítica de un tema puede revestir varias formas de comprensión, pero en lo fundamental destacan tres maneras: la intelección puede ser histórica, epistemológica o artística. Por una necesidad expositiva prescindiremos de examinar las intelecciones artísticas de la realidad, para concentrarnos en la posibilidad de la comprensión histórica o epistemológica de ella.

Comprensión histórica de la realidad

§18 Entender la realidad históricamente es situar el argumento construido en la dinámica del tiempo y del espacio, esto es, razonar concretamente.

Comprender la realidad epistemológicamente es (en el pensamiento tradicional) prescindir de la dinámica de lo concreto, para analizar el objeto estudiado con las capacidades intelectuales del sujeto (particular o grupal) que estudia; esto implica que el análisis realizado sea básicamente lógico y atinente a la sistematización científica que le da el carácter epistemológico al análisis.

Estudiar histórica y epistemológicamente la realidad es situarse en la herencia intelectual dejada por Hegel, y entender al conocimiento y a la dialéctica en su forma moderna. Esta comprensión es ya de por sí un gran paso en el desarrollo de la conciencia histórica, pero insuficiente si se dejan de considerar los desarrollos de la dialéctica de Marx.

En contra del parecer de Federico Engels, hay que considerar que Ludwig Feuerbach no fue el "fin de la filosofía clásica alemana"; para pensar que fue Karl Marx quien cerró el ciclo mencionado al concebir una nueva forma de la dialéctica, más compleja que la entendida por Hegel y Feuerbach.

Hegel había comprendido la realidad en términos históricos y epistemológicos, es decir, había situado sus objetos de estudio (y por ende su reflexión) en la dinámica de la *historia*, pero la había definido como el desenvolvimiento de la conciencia (de la subjetividad, del espíritu, de la idea), parcializando la comprensión de la realidad sobre la parte correspondiente a la interioridad del productor, e ignorando —o al menos estudiando descuidadamente— al producto de este agente; la relación establecida entre el productor y su producto: esto es, a la dialéctica entre el ser humano y la realidad.

Karl Marx estudió en su juventud con sumo cuidado el pensamiento de Hegel, y comprendió que su filosofía estaba integrada sobre dos líneas conceptuales básicas: el pivote del conocimiento y el eje de la dialéctica. Con esta interacción examinó críticamente el pensamiento hegeliano, y descubrió que Hegel había concentrado todo su sistema filosófico en el pivote del conocimiento, antes que en el eje de la dialéctica, y que por ello toda su palabra se convertía en especulativa al ser puramente *lógica*.

Con esta crítica en mente emprendió la construcción de su obra, y logró "sacar la perla fina" de la obra de Hegel, y fundar una nueva lógica, el *novum organum* que venía buscando la humanidad desde los tiempos de Francis Bacon.

Esta nueva lógica es dialéctica en cuanto considera los elementos tradicionales del razonamiento dialéctico[1] y en cuanto introduce nuevos elementos de intercambio en la relación.

Hemos considerado desde el inicio que la comprensión de la realidad es el punto cero —el momento inicial—, la consideración primera del proceso del conocimiento. Examinamos la connotación que los griegos le dieron a los conceptos de dialéctica y conocimiento y consideramos el desarrollo moderno de estos conceptos. Por último, arribamos a los desenvolvimientos que Marx hace de la dialéctica de Hegel, para criticarla situándola en lo concreto. Esto significa que Marx, al igual que Kant, pensó que las categorías básicas del entendimiento humano son el tiempo y el espacio, pero las definió desde el punto de vista de la relación del productor con su producto, es decir, del conjunto que involucra al productor y a la misma relación.

Desde este modo de pensamiento, la realidad era la totalidad de lo existente y el ser humano una parte, pero se modificaba el planteamiento puramente lógico —intelectual o abstracto del problema—, situándoselo en un tiempo y en un espacio concreto, es decir, acotados a una determinada sociedad, un país específico y un tiempo limitado.

Se perdía así el carácter puramente especulativo de la concepción dialéctica tradicional, que con carácter ilimitado accedía a lo absoluto, a lo infinito, y se formulaba una nueva comprensión de la realidad donde ésta se encontraba en íntimo nexo con su productor, y junto con la relación conformaba un todo orgánico que Marx nombró con el apelativo de *praxis*.

§19 La realidad se convirtió así en *praxis* y ésta en el conjunto evocado. De esta forma se limitó la constitución de la realidad (se limitó la ontología) a lo que era obra del ser humano, y se situó a la subjetividad como producto de la objetividad, invirtiendo el razonamiento de Hegel.

[1] La relación de los opuestos que da la diferencia que implica la contradicción, que infiere la negación e impulsa la superación.

Así, la realidad dejó de ser el mundo imponderable del pensamiento lógico, para constituirse en la integridad de la subjetividad humana, la objetivación que produce y la dialéctica que se causa cuando la parte constituye al todo y el todo necesita *prácticamente* de la parte, ya que ella es la que genera al todo. La parte puede explicar al todo, pues este todo es el límite de la actividad humana, y el ser humano puede conocer el ámbito de su acción. Marx fundó con estos conceptos una inédita concepción del realismo y con ello inauguró la dialéctica de lo concreto, que en sus desarrollos llegará a conformar la filosofía y sociología de lo cotidiano, las cuales facilitarán pensar la pedagogía de lo cotidiano que impulsamos en estas reflexiones.

Con esta dialéctica en mente ya podemos saber que el conocimiento es dialéctico pues involucra la relación entre el ser humano y su producto, y sitúa esta interacción en la dinámica del tiempo social, es decir, en la marcha de la historia.

Por todo lo anterior, el conocimiento se define como un proceso que involucra al sujeto (la subjetividad) que conoce, al objeto (la objetividad) conocido, y a los productos de esta relación, los objetos intelectuales generados en ella. Como un proceso es un desenvolvimiento del tiempo, y como producto del ser humano es una realidad de la praxis. Como producto concreto de la praxis se define como conocimiento cotidiano y conocimiento científico, esto es, como conocimiento humanomórfico o conocimiento desantropomorfizado, situación que nos lleva a preguntarnos:

¿Qué es la capacidad para determinar algo?

§20 Líneas atrás utilicé el concepto de *conciencia histórica*, y vuelvo de nuevo a él para explicar su definición y su integración con los conceptos de conocimiento cotidiano y conocimiento científico.

La conciencia histórica es el conocimiento deliberado de nuestra praxis, y, por tanto, la comprensión del pasado de nuestra cotidianidad. Esta tesis implica que el conocimiento discernido

de nuestro presente debe situarlo en su génesis, y, en consecuencia, en su historia. Los conceptos de pasado y presente cobran así gran importancia para la dialéctica de lo concreto, y sus desarrollos conceptuales y metódicos.

Lo concreto se toma así cotidiano e histórico, y objeto de la investigación intelectual. Por esta razón Karl Marx escribió el texto *Sobre el método de la economía política*[2], comunicación donde plantea las tesis básicas del conocimiento de lo concreto. Por ellas podemos saber que la realidad empírica —objetiva e instrumental—, es el primer momento del proceso del conocimiento y que de ahí parten las intuiciones, representaciones, conceptuaciones, categorizaciones y concreciones que tenemos de ella.

El conocimiento cotidiano (común, natural, vulgar o humanomórfico) sólo logra alcanzar los niveles primitivos de abstracción —los propios de la intuición y la representación—, y cuando mucho alcanza a formalizar la comprensión de la realidad con series simples de abstracción, con ideas generales, que conforman la ideología, entendida como la estructuración del conocimiento cotidiano.

A diferencia del conocimiento natural, el conocimiento científico logra niveles complejos de abstracción que parten de las series conceptuales más simples para integrarlas en las redes categoriales de las teorías. Sólo la conciencia histórica puede llevar la capacidad de abstracción a lo concreto, ya que sitúa lo cotidiano (que es nuestra realidad primaria) en la génesis de su surgimiento, y sobre esta historia hace las abstracciones complejas que permiten reproducir en el pensamiento lo concreto empírico, estableciendo las múltiples conexiones que lo constituyen.

[2] Véase el tercer apartado de la "Introducción" a los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)* 1857-1858, Ed. Siglo XX (Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie *Los clásicos*), México, 1971, Vol.1, ps. 20-30

La conciencia histórica puede (y debe) regresar a lo concreto empírico (al mundo cotidiano), para buscar nuevas implicaciones y relaciones, enriqueciéndose con la marcha de lo cotidiano. Con esto logra establecer una relación dialéctica más, la constituida por el tránsito de lo abstracto a lo concreto, y de lo concreto a lo abstracto en una elipsis de comprensión creciente.

Este tránsito nos da el sentido más complejo de la dialéctica, pues relaciona al ser humano frente al mundo (la historia y la sociedad) e indica que el proceso se da en la lógica de las diferenciaciones, contradicciones, negaciones y superaciones propias de todo movimiento dialéctico. Frente al mundo, el conocimiento personal se inicia cuando el infante se percibe diferente a él, e inicia su crecimiento intelectual, que puede llevarlo al conocimiento científico, con su respectivo control y dominio de la realidad, si logra superar su adolescencia, la crisis de la contradicción.

Este desequilibrio se supera por la negación del mundo y el establecimiento de la diferencia. Surge así la persona adulta y la sociedad (el mundo histórico) como una objetivación genérica. Esta negación implica una nueva superación que la niegue, y el ser humano se reconcilia con el mundo al saberse *mundo*. Se rompe el dualismo y así retornamos al reino perdido del monismo inicial; el ser humano no puede ser más que su mundo, pues su mundo es su historia y su cotidianidad, su sociedad. La conciencia histórica se ha realizado y con ello se ha recuperado el ser humano de la enajenación y la dialéctica se ha concretado.

§21 El ser humano (como persona y sociedad) sabe que el producto de su trabajo (que engendra al mundo) le pertenece, y está en actitud de recuperarlo del poder alienado y fetichizado, esto es del mundo de la historia enajenada, la sociedad de la historia de la propiedad privada, la historia salvaje.

Si este tránsito conceptual logra darse, la conciencia histórica se realiza convirtiéndose en conocimiento científico. Esta

construcción genérica a su vez organiza las ciencias particulares, entre las cuales interesa destacar a la pedagogía. El arte y conceptuación sistemática de la educación, que debe concentrar su atención en este libro, que expone la *epistemología y la metodología de la pedagogía de lo cotidiano* o busca *pensar la educación desde la pedagogía de lo cotidiano* examinando en primer lugar la forma del pensar, como primer momento del trabajo intelectual, como estudiamos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

DEL PENSAR, COMO PRIMER MOMENTO DEL TRABAJO INTELECTUAL*

> La ciencia es *ciencia de la experiencia*, y consiste en aplicar un *método racional* a lo que nos ofrece los sentidos. La inducción, el análisis, la comparación, la observación y la experimentación son las principales condiciones de un método racional.
>
> K. Marx, *La sagrada familia,* VI, 3, d (en la edición española de la Editorial Grijalbo, véase la p.194).

Antropología filosófica y conocimiento

§22 El ser humano es el ser que piensa, pero es igualmente el ser que siente y actúa, por lo cual pensamiento, sentimiento y acción son respuestas de la subjetividad humana sobre la objetividad del mundo y la naturaleza.

Sin embargo, *pensamiento, sentimiento y acción* no son sólo respuestas, sino también creaciones humanas para entender su entorno y modificarlo. Por ello son tanto determinaciones subjetivas del ser humano como objetivaciones de su subjetividad, lo cual las lleva a ser concreciones sociales y de suyo históricas.

Por esto podemos hablar del pensamiento, los sentimientos y las acciones de una época y de una sociedad, o de iguales determinaciones en una persona individual o social. Y por ello alcanzamos a afirmar que unos y otras se conforman en/por estructuras diferenciadas, que nos permiten hablar de organizaciones conceptivas, sensibles y prácticas de una época o de una sociedad, de un individuo o de una comunidad.

* Este ensayo fue escrito en julio de 1989 y publicado posteriormente en la revista *Correo del Maestro,* Año 4, Número 39, Agosto de 1999, México, D. F., ps. 26-39.

Con esta tesis podemos asegurar que el pensamiento es, en primer lugar, la captación intelectual del mundo exterior a la subjetividad cognoscente, y en segundo una estructura objetiva que cobra realidad institucional vía los diferentes tipos de la comunicación humana. Destaca entre ellos la escrita, que se convierte en el principal medio operativo del sistema de sanción de una comunidad de intelectuales.

El sentimiento es igualmente captación de la realidad externa e institución, pero es prioritariamente apropiación e institucionalización inmediata de ella, registro a-conceptual (pero no a-verbal) que se distingue por su generalidad, su flexibilidad, su imponderabilidad, su mutabilidad y su antropomorfismo, lo que hace que el registro sentimental de la realidad sea importante pero diferente a su señalamiento intelectual y experiencial.

La experiencia es precisamente el resultado de la acción y es la articulación u organización de los sentimientos y pensamientos que obtiene un ser humano (o una sociedad) de las actividades que emprende. Y es —en cuanto anotación estructurada dejada en la subjetividad por la acción—, la determinación básica en la constitución de las estructuras cognitivas y sensibles de una persona o una sociedad.

§23 De ahí que convenga comprender que la actividad humana está a la base de la construcción de los sentimientos y los pensamientos, por lo cual podemos asegurar —siguiendo a autores renacentistas reinterpretados en nuestra época[1] — que la subjetividad humana se forma con la práctica y constituye sus niveles de acuerdo a la acción realizada.

Así, la experiencia, la sensibilidad y la intelectualidad —los resultados de la práctica, del sentimiento y del pensamiento—, se construyen de acuerdo al lugar en el cual el ser humano singular (o los

[1] Pienso en concreto en Pietro Pomponazzi (1462-1525) y en las reinterpretaciones de su obra en la palabra de Ágnes Heller, *El hombre del Renacimiento*, Ed. Península (Col. Historia, ciencia, sociedad # 164), Barcelona, 1980, ps. 165-171 y P. O. Kristeller, *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*, Fondo de Cultura Económica (Breviarios # 210), México, 1970, ps. 99-122.

grupos humanos) se inserte en el conjunto de la producción. Y de ahí que pensemos, sintamos y experimentemos de acuerdo *a cómo hemos aprendido* a pensar, sentir y actuar.

Formación de la personalidad y conocimiento

§24 Si nuestro aprendizaje nos aportó estructuras cognoscitivas aptas sólo para vivir en la mera cotidianidad sin comprender las razones del género[2] entonces nuestra capacidad de trabajo intelectual ha de aprender a conocer las razones genéricas construyendo las estructuras cognitivas adecuadas a ellas.

Este será el momento en el cual se requiere precisar una provechosa manera de pensar, pues el pensamiento es la condición primera para la (buena) actuación en la realidad; y cuando este pensamiento pretende dejar atrás las determinaciones propias de la vida cotidiana para ubicarse en las adecuadas al género humano, es cuando requiere de un método de pensamiento, un método racional.

El trabajo intelectual —el importante para pensar la educación científicamente— se realiza a través del pensar, del investigar y del exponer, y consecuentemente cada uno de sus momentos posee una manera de operar. Estos tres métodos son diferentes entre sí, y el de pensamiento es la primera manera con la cual se comienza a dilucidar la realidad.

Antes de investigar y de exponer los resultados obtenidos tenemos que pensar y por ello el raciocinio es no solamente lo indicado —la determinación formal de captación de la realidad— sino que es también la organización intelectual de ésta en la subjetividad.

[2] Véase en especial para la referencia al conocimiento cotidiano y al conocimiento científico a Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península (Col. Historia ciencia, sociedad # 144), Barcelona, 1977, ps. 102-110; 188-199; 293-314; 317-347 y 354-358, y para más detalles sobre el concepto de vida cotidiana el ensayo del que esto escribe «El concepto de vida cotidiana en Lukács y Ágnes Heller», Revista *Pedagogía*, UPN Editor, Vol. 5, # 14, México, D. F., abril-junio de 1988, ps. 57-74, donde se especifica que la vida cotidiana es el espacio por excelencia de la vida del ser humano particular mientras que el mundo de las objetivaciones genéricas, la historia, es el lugar privilegiado del desarrollo del género, de la comunidad humana, y del ser humano singular consciente de sí y de su genericidad.

Sea nuestro pensamiento cotidiano o científico (genérico, racional, sistemático o nomotético), es, por su constitución lógica, organización de la exterioridad en la interioridad (de la objetividad en la subjetividad) y es, en consecuencia descripción, comprensión y valoración intelectual de ella.

Cuando nuestro pensamiento genérico es el que actúa, estos momentos intelectuales son conscientes, y de suyo construibles y deconstruibles y se encuentran impregnados de la bondad de la conciencia. De esta manera en la descripción podemos (y debemos) ubicar los elementos de la realidad en sus determinaciones propias, lo que conduce a situarlas en sus contextos inmediatos, mediatos y lejanos. En su dinámica y en su estática, y como Marx sugirió en «sus múltiples determinaciones y relaciones»[3].

Papel de la descripción

§25 La descripción ubica la especificidad de los objetos de estudio y por ello su singularidad, su particularidad y su conexión con la genericidad que le corresponde, pues siempre un objeto pertenece a un género, aún cuando éste sea único y extraordinario.

La descripción lleva a nombrar los objetos, por aquello de que «al comienzo era el verbo», esto es: para iniciar la identificación de la realidad hay que delimitarla mediante el uso de las palabras.

Éstas al principio del proceso cognitivo, sirven sólo para describir las cosas en su ser más elemental, más primario, y paulatinamente pueden ir siendo útiles para acotar progresivamente campos semánticos más ricos y complejos, cuando pasan de ser meros términos y llegan a ser ideas, conceptos, categorías, teorías...

La acotación de un campo de la realidad se hace originalmente por medio de las palabras (sean como términos, ideas, conceptos, etcétera), y esto permite su distinción, delimitación o rotulación primaria. Esta sería la descripción como delimitación.

[3] K. Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (*Grundrisse*), ed. cit., Vol.1, p. 21.

Mas la reseña es también agrupamiento de regularidades, de tipos, clasificación, selección de caracteres, de determinaciones; conceptuación, inicio de la generización, de la ubicación en géneros. Cuando se llega a este nivel se arriba a la descripción como clasificación. Y ella conduce a un nivel mayor, a la descripción como objetivación.

Cuando el sujeto cognoscente ha delimitado y clasificado un campo de la realidad[4], éste aparece a la conciencia social como creado, como objetivado, determinado en sus especificaciones originales, como reconocible y reflexionable.

La fase de la comprensión

§26 Cuando la descripción llega a este nivel se acerca a un estadio más complejo del método racional, el propio de la comprensión. Esta es la actividad del pensamiento reflexivo y generizante que establece interconexiones entre los elementos del universo considerado, y, por tanto, vínculos y formas. Es así, el momento básico del análisis y la síntesis, de la descomposición y la composición, de la proyección e implicación del pensamiento humano.

Con ella ubicamos al universo considerado, al objeto estudiado, en su estática y en su dinámica y de suyo en sus contextuaciones semánticas, sustanciales y quizá hasta figurativas o imaginativas.

Sin embargo, la comprensión no es absoluta como podría pensarse en un primer momento, sino tendencial y aproximativa. Por ello, cuando más podemos en el estado actual de nuestra realidad

[4] Piénsese, por ejemplo, en la constitución de toda ciencia y más en concreto en la formación histórica de la antropología, que vio sus orígenes en el Siglo de las Luces con sus grandes momentos descriptivos y taxonómicos. Los grandes viajeros y exploradores del Siglo XVIII (Prévost, Charlevoix, de Pauw) suministraron los relatos y las colecciones para que pudieran hacerse posibles los primeros compendios y las clasificaciones iniciales de razas, costumbres y culturas humanas, con lo que pudo darse un Linneo, un Buffon, un J. Hutton. Un proceso histórico como éste hace más evidente la importancia del pensar como momento previo y anterior al investigar y al exponer.

social, disminuir los márgenes de azar e imponderabilidad que operan en la comprensión de la realidad.

El sueño dorado de Occidente —de nuestra cultura—, es el conocimiento absoluto, mas su misma extensión y complejidad actual nos conducen a fijar sólo la idea del conocimiento posible. Lo que podemos llegar a saber puede variar por el azar y por lo desconocido y si no fijamos un margen de azar y otro de imponderabilidad nuestra comprensión es más frágil que la posible.

Pero sí los consideramos obtenemos disminuirlos, de tal forma de aumentar la comprensión racional de los objetos considerados, haciendo crecer con ello el conocimiento posible.

De paso evitamos con ello la unidimensionalidad de la comprensión, que lleva al reducionismo, la ilusión, la mistificación y por último a la fetichización. Evitamos, por tanto, deformaciones sustanciales del conocimiento y nos acercamos a formas realistas de la captación de la realidad sustraídas de la falsa conciencia y ubicadas en un conocimiento necesariamente parcial pero seguro, comprobable por genérico y común, no personal y particular.

Podemos decir que evidentemente la teoría heliocéntrica fue alguna vez personal y particular, así como la teoría de la plusvalía registró en su momento iguales caracteres, pero con la misma certeza podemos asegurar que no todos somos Copérnico o Marx y de ahí que valga más apostar al conocimiento comprobable, a la comprensión genérica, que a la genialidad.

Pero ésta puede intentarse *porque nunca se sabe* y, además, la comprensión de un objeto (o de un campo de la realidad), es intuitiva, representativa, conceptiva, analítica y concreta, por lo que quizá una buena intuición importe más que mil comprensiones repetitivas y sea el origen de un nuevo desarrollo cognitivo.

La comprensión en el método de pensamiento reflexionado, es un momento más complejo que la descripción, pero menos estructurado que la valoración, el último estadio que desagregaremos. Es, en cuanto acto cognitivo, análisis y síntesis; y

en cuanto acto epistémico construcción de teorías e incluso elaboración de nuevas ciencias.

Como producto social e histórico es una realidad a sustanciar concretamente, ya que hay que delimitar en tiempos y espacios específicos la propia comprensión para ver qué es lo que se comprende y cómo se lo comprende, por aquello de la existencia de los márgenes de azar y de imponderabilidad que de pronto le hacen malas jugadas a la comprensión.

De aquí la importancia que la comprensión (el ser humano que comprende) se autocontrole en sus logros, revise sus conclusiones y retorne a la descripción para observar qué es lo comprendido y cómo es que se lo ha entendido, pues la inteligencia de la que hablamos no es la empática del amor, o la poética de los artistas, sino la racional de los científicos y sistematizadores, y esto conlleva un permanente autocontrol para medir los grados de avance de la importancia conseguida.

Ponderamos lo que sabemos

§27 Si esto se hace se tendrá un conocimiento diferenciado (una conciencia) de los universos estudiados, sus complejidades, interacciones, contextuaciones y substanciaciones y se podrá valorar el conocimiento tenido.

La valoración como momento intelectual es el tiempo reflexivo en el cual establecemos preferencias subjetivas; nos orientamos en nuestra comprensión (del objeto que nos ocupa); establecemos niveles de importancia o jerarquías cognitivas y finalmente aceptamos o rechazamos las descripciones y las comprensiones efectuadas sobre el objeto que concentra nuestra atención.

Al conocer siempre valoramos aún cuando esta ponderación sea *automática* como lo es en los mecanismos propios del pensamiento cotidiano, o diferenciada y mediata como ocurre en el pensar sistemático, racional o científico.

En el conocer cotidiano valoramos aun cuando esta calificación no pase por nuestra conciencia (o sea tan rápida que no la registremos), y en el conocimiento científico con mayor razón, pues está dirigido al género humano y al interés común o social, aún cuando sea con los signos negativos del interés particular.

El conocimiento humano jamás es neutral, desinteresado o inocuo y siempre encierra un valor, aun cuando sea diferente a los valores de la economía y se distinga por su sustancia vital, moral, sensible o estética. Esta condición valorativa del pensar hace que la estimación sea un componente sustancial del acto cognitivo y da como resultado que en el método racional de pensamiento, sea el tiempo cognitivo más complejo, ya que podemos haber descrito un universo, y haberlo comprendido o intelegido en su composición real, sin quedar satisfechos de nuestro conocimiento hasta que hagamos sobre nuestro trabajo una atribución de valor: ¡Qué bien lo hice! ¡Cuánto falta todavía! Etcétera.

De hecho siempre lo hacemos y por ello es más conveniente ser conscientes de nuestra actividad (electiva) que inconscientes de ella. Si nuestro conocimiento es deliberado entonces podremos dar cuenta de nuestras preferencias, nuestros sentidos, nuestras escalas de atención y, finalmente de nuestras fobias y filias. Y si hacemos esto podremos ser aptos para comunicar adecuadamente nuestros pensamientos, distinguiendo en ellos sus articulaciones e implicaciones (morales, económicas, sensibles e intelectuales), pues la valoración de la cual hablamos no sólo es subjetiva sino que (tendencialmente) es objetiva, pues cuando nuestro pensar se externa, se realiza y con su concreción se ubica en el conjunto de la realidad: Asumimos posiciones vitales, que determinan y condicionan la acción realizada en nuestra cotidianidad efectiva.

Resulta así que nuestro pensamiento tampoco es neutral, desinteresado o inocuo en su realización, sino que implica igualmente uno o varios campos de la composición real de la realidad. Y por esta estimación sustancial de nuestro pensamiento tenemos que ser cuidadosos con lo dicho, pues si hemos pensado

descuidadamente con seguridad nuestros errores se mostrarán a su tiempo, aun cuando puede ser bastante después de su realización.

Muchas veces al pasar de los años, descubrimos con horror que nos recuerdan cosas olvidadas pero dichas y (seguramente) mal pensadas, y en consecuencia a deshora nos arrepentimos cuando el tiempo es ya irreversible. Con seguridad, y con mayor o menor medida esto nos ha pasado a todos, por lo que esta verdad elemental nos lleva a asegurar que un buen método de pensamiento no solo debe describir y comprender sino también ha de valorar lo reseñado e intelegido para tomar posición sobre lo pensado.

Y esto es necesario pues el conocimiento no es absoluto sino relativo. Conocemos de acuerdo a nuestra edad (física, intelectual, moral), nuestra circunstancia personal (estamos tranquilos o azorados por el mal, la iniquidad, la calumnia), la cotidianidad vivida (puede ser que tuviésemos una buena infancia o que desde pequeños nos destinaran a reproducir una historia miserable) y de acuerdo a otros muchos factores que no se tratarán aquí, pero que nos indican que conocemos siempre condicionados, relativos a...

La prudencia en el pensar

§28 Por esta determinación ontológica de nuestro pensar conviene ser prudentes con nuestro raciocinio, pues éste (cuando se realiza) cobra significado y puede ser loado o penado, y finalmente quedará con la marca de la objetividad, concreta en un sistema de sanción de la comunidad de intelectuales donde nos ubiquemos.

Obviamente este cuidado en el pensar no debe llevarnos a la inmovilidad, pues discurrimos (si lo hacemos metódicamente) de acuerdo a las normas de nuestra cultura (profesional, nacional o histórica), los lineamientos intelectuales de nuestra época, la orientación de nuestras filiaciones cognitivas y en fin, nuestro propio criterio, que cuando es adulto puede eludir las patologías del pensar.

Esto es: las trampas de la inconsciencia, de la in-deliberación y de la desubicación, del descontrol. No sólo puede evitar las falacias lógicas sino las sensibles (psíquicas, perceptivas y efectivas) y cognitivas (intelectuales e ideológicas) dejadas por una mala formación personal, defecto que —para el caso aquí estudiado— nos impida describir, comprender y valorar convenientemente nuestros objetos de estudio y de acción[5].

Por este defecto cognitivo somos incapaces de conformar lógicamente nuestros pensamientos y podemos llegar a organizarlos —si esto se puede decir—, de manera puramente pasional e incluso meramente visceral, alejándonos por él de la posibilidad de poder distinguir con propiedad la dinámica interna de nuestro pensamiento, su estructuración y sus implicaciones; y en fin, —y sobre todo—, nos alejamos de la posibilidad de diferenciar nuestro pensamiento de nuestros sentimientos y nuestras acciones.

El pensar es una actividad autónoma de la subjetividad que se distingue por su intelectuación, su a-sensibilidad, su rigor y su formalización, y que cuando está regido por alguna o algunas de las patologías indicadas, se entremezcla indiferentemente con la sensibilidad y la acción, dando resultados fatales, dramáticos y en todo caso deplorables, por lo que debemos estar atentos a nuestra actividad intelectual para poder distinguirla de nuestras sensaciones y acciones, alcanzando con ello más y mejores resultados.

El pensamiento se enferma cual se trastoca la sensibilidad (y la acción), y si para ellas hay diversas terapias, habrá que pensar

[5] Esta situación negativa puede ilustrarse de diversas maneras tanto en contextos individuales como colectivos. Un ejemplo de las enfermedades del pensar puede obtenerse de la información suministrada por el Secretario de Educación Pública Federal del gobierno foxista. El día 4 de diciembre del año 2001, el funcionario mencionado dio los resultados del *Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante* aplicado en 34 países del mundo, en el cual México se ubica en el lugar 33, dadas sus incapacidades cognitivas, medidas al puro nivel del conocimiento escolar (véase sobre el particular el Boletín 450 de la SEP, de la fecha citada).

alguna para las *patologías del pensar*, pues cada vez dudamos más del aserto de la cultura occidental sobre la racionalidad inmanente del ser humano, y por el contrario vemos el triunfo de otras antropofilosofías que nos acercan a re-valorar el viejo dilema liberal de «civilización o barbarie», para reformularlo en términos más simples de vida o muerte.

Las enfermedades del pensamiento (formales, sustanciales o existenciales) conducen a la necrofilia y consecuentemente al mal, la destrucción, el dolor. Si aún se puede construir un pensamiento socialmente sano debemos apostar a la vida contra la muerte, pues es mejor luchar por esta opción que sucumbir a la derrota. Y más si hemos entendido a la educación con un sentido amplio e íntegro, que nos la haga concebir como la formación para la vida, y nos permita pensar que esta concepción es más importante y significativa que aquella que la presenta como simple escolaridad, reduciendo y ocultando sus significados más profundos e históricos.

Desde esta posición vitalista y antropológica que permite *pensar la educación desde la pedagogía de lo cotidiano*, podemos avanzar a una nueva conceptuación que apoyándose en la tesis de la diversidad de los métodos del trabajo intelectual —y particularmente en el Método Racional del Pensamiento—, nos permita estudiar las condiciones cognitivas de un sistema de sanción de una comunidad de intelectuales. Éstas profundizarán en temas bosquejados y elaborarán conceptuaciones más finas en la presente exposición sobre la metodología y epistemología de la pedagogía de lo cotidiano.

CAPÍTULO 3

EL SISTEMA DE SANCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE INTELECTUALES*

Iniciando

§29 En las siguientes páginas aprovecho los argumentos conformados en los capítulos precedentes y expongo un acercamiento al tema del sistema de sanción en las comunidades intelectuales. Por ser imprescindible delimitar los tópicos a tratar, acotemos el ahora abordado afirmando que en este capítulo encontrará una serie de reflexiones para bosquejar una teoría general del conocimiento, si entendemos por tal la sistematización racional explicativa de cómo interpretamos el mundo cotidiano, y precisamos que por general no entendemos lo universal.

El argumento construido no pretende proponer una teoría universal del conocimiento, en el sentido que sirva para explicar la totalidad de la realidad cognitiva; y por el contrario solo busca una teoría que con sus alcances logre explicar un gran número de componentes de esa totalidad, mas no exhaustiva, universalmente. No obstante resulta claro que un intento de estas dimensiones puede ser tan extenso, que agotarlo sea imposible; sin embargo, esta dificultad no puede impedir que dicho desafío logre ser abordado desde otro parámetro: la necesidad de elaborar algunas tesis explicativas para un modelo mínimo del conocer que en la práctica demuestre su viabilidad.

---

* Escribí esta comunicación a finales de los años 70 y la recopilé como capítulo en el libro inédito *Ensayos epistemológicos y sistema de sanción,* inscrito en el Registro Público del Derecho de Autor bajo el número 26/81, del 17 de agosto de 1981. Su actual versión incorpora algunas adecuaciones mínimas adaptadas a los cambios históricos acontecidos de esa época a la actual, que incluyen un volver a Marx, después del rotundo fracaso del *socialismo real.*

La anterior explicación es pertinente en cuanto algunas veces se olvida que todo ensayo, exposición o tesis, tiene sus límites. Hoy, dada la extensión de los estudios gnoseológicos y epistemológicos, difícilmente se podría escribir un *tratado* para una teoría del conocimiento, y mucho menos en el sentido polémico agudizado en esta época. Algunos intelectuales pueden sostener ésta o la otra teoría, ésta o la otra hipótesis y cada uno de estos grupos luchará por hacer valer su punto de vista. No se necesita tener altos vuelos epistemológicos para entender que esta situación nos conduce a un relativismo gnoseológico, por lo cual es viable formular esta pregunta: ¿Cómo probar que esta teoría es más fuerte que la otra? ¿Es posible el conocimiento objetivo?

§30 Creo que resolver las preguntas anteriores no es tarea fácil, e igualmente pienso que el intento por aclararlas debe comenzar desde una base *elemental*. Si por el contexto reflexivo convocado acumuláramos preguntas filosóficas, bien podríamos inquirir sobre lo *elemental* ¿Qué es?. He mencionado que este capítulo busca postular algunas ideas acerca del sistema de sanción o reconocimiento que priva en las comunidades intelectuales; y lo repito porque es importante en esta serie de consideraciones cuestionar las formas que tenemos de definir cotidianamente las categorías utilizadas, ya que los procesos normales por los cuales construimos las interpretaciones del mundo, están —esos procesos—, condicionados por la creencia (o ideología) practicada.

Es oportuno recordar que la ideología vivida está directamente relacionada con la formación personal recibida y la época histórica que ha formado al individuo cognoscente, por lo cual podemos preguntar legítimamente ¿Qué es entonces lo *elemental*, lo humildemente básico?. Igual podría preguntar qué es lo «p», «q», ó «z»; y podría interrogarlo para distinguir que toda respuesta a una proposición cualquiera, estará condicionada por distintos límites y/o contextos epistemológicos, que debemos precisar si buscamos una comunicación sana.

Si entendemos por límites epistemológicos los conocimientos sociales o biológicos de la persona cognoscente, podremos pensar que pueden ser clasificados según los resultados de tres distintas y solidarias disciplinas filosóficas: la gnoseología (o teoría del conocimiento), la epistemología y la filosofía de la ciencia.

§31 En un primer resumen: el presente capítulo busca avanzar precisiones en torno al sistema de sanción de una comunidad científica, a partir de las reflexiones sobre la gnoseología, la epistemología y la filosofía de la ciencia, entendiendo a estos tres campos del saber como distintos y solidarios. Por ejemplo: sí se ha aceptado la posibilidad teórica de construir un modelo gnoseológico que permita alcanzar una alta generalización, el paso lógico subsiguiente será probar esa afirmación en términos científicos. De esta necesidad de prueba se deriva entonces una lectura desde el conocimiento general y para el conocimiento científico que denomino epistemología.

Ahora bien, resulta que este conocimiento científico adquirido y denominado epistemológico, a su vez debe ser contrastado. El actual desarrollo de la filosofía (y de la cultura en general) no permite andar con juegos triviales y la responsabilidad ética de los intelectuales debe estar colocada en primer término; por esta razón las conclusiones que resultaron de aplicar la gnoseología a su comprobación histórica —en rigor *la epistemología*—, deben ser contrastadas con los resultados de una disciplina de mayor complejidad teórica, como es la *filosofía de la ciencia*.

Casi concluyendo esta introducción me refiero a algo evidente mas no por ello menos significativo: lo anterior es un modelo propuesto para ser comprobado en la práctica, aún cuando en ella sea necesario incluir a bandos opuestos, portadores de puntos de vista esencial y políticamente distintos y contradictorios. Por tanto, resulta claro que si ni siquiera comparte la primera tesis fundamental (la posibilidad teórica de un cruce entre *algo* susceptible de ser caracterizado como *gnoseología* y *una cosa*

denominada *epistemología*), entonces resulta ocioso el continuar la lectura.

Ahora bien, si resulta sostenible la posibilidad de los tres cruces teóricos propuestos se concluye que de los resultados obtenidos, se inferirán tesis que permitan acercarse a una explicación del comportamiento ético-epistemológico de los intelectuales, pues se tendrán elementos para argumentar con precisión, entre otras cosas, sus nexos históricos, su situación social, o su contexto filosófico, todo esto en el marco y significado de la vida cotidiana y la dinámica que le es propia, que cuando se parcializa en la formación cotidiana, se torna crucial en la práctica educativa.

1.*La gnoseología, la epistemología, la filosofía de la ciencia.*

1.1 *La Gnoseología.*

§32 En la *Introducción* del 57[1] Carlos Marx dice que «lo concreto es concreto, porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia el punto de partida también de la intuición y de la representación» (*Grundrisse*, p. 21).

Si consideramos la primera parte de «El Método de la Economía Política» encontraremos que Marx parte de la reflexión sobre «la población» para el estudio de la economía de un país, en cuanto «es la base y el sujeto del acto social de la producción en su conjunto» (*Grundrisse*, p. 21). Ahora bien, Marx inicia de esta base, en la medida que la población es lo indicado, pero la considera como mal fundamento para el estudio de la economía, en cuanto es una abstracción. Marx lo dice explícitamente:

[1] Véase este material en los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (*Grundrisse*), op. cit.,Vol. 1, ps. 20-30, particularmente el apartado "3. El método de la economía política". Nota: las referencias a este texto se harán con un paréntesis al interior del texto señalando el nombre común de esta obra marxiana: *Grundrisse.*

> Cuando consideramos un país dado desde el punto de vista económico-político comenzamos por la población, la división de ésta en clases, la ciudad, el campo, el mar, las diferentes ramas de la producción, la exportación y la importación, la producción y el consumo anuales, los precios de las mercancías, etcétera.
>
> Parece justo comenzar por lo real y lo concreto, por el supuesto efectivo; así, por ej., en la economía, por la población... Sin embargo, si se examina con mayor atención esto se revela como falso. La población es una abstracción si dejo de lado, p. ej., las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra huera si desconozco los elementos sobre las cuales reposan, p. ej., el trabajo asalariado, el capital, etc. Estos últimos suponen el cambio, la división del trabajo, los precios, etc. (*Grundrisse*, p. 21).

§33 De esta larga cita de Marx se pueden sacar algunas conclusiones:

I. La población en cuanto raíz y motivo del proceso de la producción es el inicio del estudio. Este origen es considerado como erróneo si no se lleva esa abstracción (la población) a lo concreto.

II. La población es definida, además, como «lo que es real y lo concreto... el supuesto efectivo».

III. Interpretativamente se puede concluir que de aquí se desprenden dos procesos distintos:

III. 1 El paso por el cual se atrae lo real y concreto, en cuanto es empíricamente captable;

III. 2. El transcurso por el cual se capta lo real y concreto, en cuanto es objeto de estudio.

IV. Estos procesos distintos se hallan íntimamente interpenetrados pero conviene separarlos.

Con las consideraciones anteriores en mente, podemos hacer una pregunta: ¿cómo se efectúa el proceso conceptivo de lo abstracto (la población) a lo concreto (la población como «concreto pensado»)?

En todo este conjunto de razonamientos se requiere de especial cuidado. Por eso hay que tener a la vista el texto marxiano para examinarlo continuamente. En esta reflexión cuidadosa debemos considerar la conclusión III.2 para caracterizarla como un procedimiento conceptivo de «análisis» y a la III.1 como un procedimiento de percepción.

La anterior separación no es arbitraria, en cuanto responde a un planteamiento lógico y resulta explicativa. Si citamos nuevamente a Marx se lograrán nuevos avances:

> La conciencia, para la cual el pensamiento conceptivo es el hombre real y, por consiguiente, el mundo pensado es como tal la única realidad —y la conciencia filosófica está determinada de este modo—, el movimiento de las categorías se le aparece como el verdadero acto de producción (el cual, aunque sea molesto reconocerlo, recibe únicamente un impulso desde el exterior) cuyo resultado es el mundo. Esto es exacto en la medida en que —pero aquí tenemos de nuevo una tautología[2] — la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es en los hechos un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que se piensa y se engendra así mismo, desde fuera y por encima de la intuición y la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible... (*Grundrisse*, p. 22).

[2] Tautología sustancial (y no simplemente lógica) la llama Galvano della Volpe, Cfr. «Para una metodología materialista de la economía y de las disciplinas morales en general» en *Rousseau y Marx*, Ediciones Martínez Roca (Colección Novocurso), Barcelona, 1969, ps. 124-128.

§34 De este texto se pueden hacer, entre otras las siguientes afirmaciones:

V. La percepción comienza (inicialmente) del mundo real, concreto, empírico (la población), pero:

VI.Se tiene que diferenciar de este mundo empírico, real, concreto, la totalidad concreta (o representación intelectual de lo concreto) que es producto de:

VII.La elaboración de los conceptos partiendo de la percepción (y de la intuición).

Galvano della Volpe en su artículo citado[3] examina la génesis por la cual surge el pensamiento metodológico de Marx. Considera en primer término la *Crítica a la Filosofía del Estado de Hegel*, para poder hablar de los avances metodológicos en la *Contribución para la critica de la Economía Política* (1859), en cuanto este último libro, torna praxis el Nuevo Método Filosófico descubierto desde 1843 (en sus críticas a la *Filosofía del Estado de Hegel*)[4].

Ahora bien, ¿cuál es este nuevo método filosófico? Para responder a esta pregunta quiero volver a la última cita hecha de Marx, a la parte donde se refiere a que la totalidad manifestada en la mente está apropiada por el cerebro «de la única manera posible». ¿Qué quiere decir esta frase? ¿Qué quiere decir este radicalismo teórico?

La frase anterior puede ser susceptible al menos de dos lecturas: una rigurosamente textual y otra interpretativa. Textualmente dice

[3] Para Galvano della Volpe los escritos metodológicos importantes de Marx, comienzan en 1843; la lectura sistemática que he efectuado de la carta de Marx a su padre (10 de noviembre de 1837) y de la *Tesis Doctoral*, revela que las consideraciones metodológicas de Marx comienzan desde antes. Me limito a señalarlo para trabajar solo con los presupuestos de della Volpe.

[4] Nota de la presente edición: En este comienzo de siglo hay muchísima más información sobre la obra marxiana (y el marxismo en general) que la existente cuando della Volpe escribió su texto e hice la versión original de este ensayo. No obstante la validez de estas afirmaciones se mantiene, por lo cual dejamos sin mayor desarrollo esta nota marginal, destacando que en el contexto aquí convocado de la obra marxiana, surge su idea de ***alteridad***, que le permitirá ubicarse en una nueva concepción sobre la realidad existente, la cual será el fundamento de toda su obra práctica e intelectual.

que para Marx hay un solo medio para comprender la realidad y la interpretativa nos situaría en un eje polémico importante: esa única forma de comprender la realidad, según hemos visto, es un acto conceptivo, es decir, un proceso de conocimiento, proceso que en cuanto de experiencia es gnoseológico y en cuanto histórico es epistemológico.

Galvano della Volpe examina junto a *la Crítica a la Filosofía del Estado de Hegel*, los *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*, y esta obra la considera para hablar fundamentalmente de la unidad entre la historia natural y la historia humana, unidad que da la Historia con mayúscula[5].

¿Qué importancia filosófica tiene el determinar cuál es la *Historia* con mayúscula?. La importancia inicial de este acto epistemológico reside en que esa determinación, permite precisar que: sí bien la naturaleza (lo empírico natural) aparece cronológicamente primero, al acto por el cual el ser humano comprende, interpreta y usa esa naturaleza, ha producido la historia de la industria (léase la *historia de la producción*, compréndase la historia de sus modos de producción y apropiación).

§35 Ahora bien, esta primera determinación tiene una aplicación filosófica directa; permite preguntar cómo el ser humano hace el proceso cognitivo desde lo empírico a lo conceptual, y consecuentemente facilita emitir una respuesta que según el mismo Marx, «es la única posible». Lógicamente tendremos que hablar, entonces, de cuales son los momentos, las instancias de este proceso. Veamos esto despacio.

Los razonamientos hasta aquí formulados nos permiten entender que el proceso de conocimiento parte del mundo real empírico, para llegar a lo concreto pensado. Marx caracteriza a

[5] Cfr. G. della Volpe, op. cit., p. 131. Consúltese igualmente para entender cabalmente lo que se afirma, el Tercer Manuscrito de los *Económico Filosóficos de 1844*; en la edición del Fondo de Cultura Económica (*Escritos de Juventud*, Colección Marx-Engels Obras Fundamentales # 1, México, 1982) consúltese las ps. 612 y ss.

éste como «un proceso de síntesis y un resultado, no un punto de partida». Caracterizado el punto de llegada, Marx mismo nos dice cual es el punto de partida y lo caracteriza como perceptivo e intuitivo, por lo cual podemos preguntar: ¿Qué es la intuición?. Respondiéndonos volvamos al texto utilizado:

> Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento (*Grundrisse*, p. 21).

§36 Encontramos aquí dos caracterizaciones del proceso del conocimiento, con sus respectivas definiciones, a saber:

1. La intuición como un primer acto de conocimiento que nos brinda la abstracción, caracterizada por una disolución de la noción plena.

2. La representación: el momento en que por medio de las nociones abstractas, se reproduce lo concreto-empírico, en el pensamiento.

Después de comenzar el proceso por la percepción que da la intuición que permite la representación, Marx nos habla que «de lo concreto representado llegaría a abstracciones cada vez más sutiles hasta alcanzar las determinaciones más simples» (*Grundrisse*, p. 21). ¿Cuáles son estas categorías más simples?

Continuando con las proposiciones formuladas, esencialmente lógicas, daré una respuesta con otra frase de Marx:

«La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, es en los hechos un producto del pensamiento y de la concepción», de la elaboración de conceptos.

En resumen: el concepto es una categoría simple que resulta de la percepción y la intuición por la vía de la representación.

Ahora bien, habiendo llegado a este punto, el resto resulta de fácil comprensión: las categorías simples se ven sometidas a una mayor elaboración y abstracción que dan como resultado categorías más complejas, es decir, que explican mayores relaciones. A este respecto véase el siguiente texto marxiano:

> Si comenzara, pues, por la población, tendría una representación caótica del conjunto y, precisando cada vez más, llegaría analíticamente a conceptos cada vez más simples. Llegado a este punto, habría que reemprender el viaje de retorno, hasta dar de nuevo con la población, pero esta vez no tendría una representación caótica de un conjunto, sino una rica totalidad con múltiples determinaciones y relaciones. El primer camino es el que siguió históricamente la economía política naciente... pero terminan [los economistas clásicos] siempre por descubrir, mediante el análisis, un cierto número de relaciones generales abstractas determinantes... Este último es, manifiestamente, el método científico correcto" (*Grundrisse*, p. 21).

Resumiendo, la conclusión es clara: las categorías son relaciones genéricas abstractas determinantes.

Por último, tendría que definir sólo lo concreto, dificultad que se supera citando a Marx: «lo concreto es lo concreto, ya que constituye la síntesis de numerosas determinaciones». Si acabamos de definir las categorías como determinaciones, lógicamente entendemos lo concreto como síntesis de categorías.

Para finalizar este apartado 1.1 tan sólo una última consideración: entiendo que en filosofía se denomina gnoseología a las reflexiones sobre el conocimiento, justamente lo que hace Marx en este apartado.

1.2. La Epistemología.

§37 Si la parte 1.1 constituye un cuerpo de reflexiones gnoseológicas, estas se han derivado, básicamente, de consideraciones epistemológicas, ya que una cosa es cómo se descubre una teoría y otra como se explica lo descubierto[6]. En los textos citados Marx no enuncia una gnoseología, ni una epistemología; él hace básicamente reflexiones metodológicas, que he utilizado para clasificarlas en el ámbito de la teoría del conocimiento.

¿Esta extrapolación es válida? El sentido que adquiere este capítulo, justamente se define en la exposición de la posibilidad de validez de esa extrapolación; en cuanto derivo de consideraciones metodológicas conclusiones para una teoría del conocimiento.

Así y partiendo del texto marxiano cuidadosamente citado, creo que se puede hacer válida la anterior extrapolación, y aún otra: la que nos explica el desarrollo de los cinco pasos anteriores en la historia. Veamos esto despacio.

Los escritos metodológicos de Marx constituyen una construcción epistemológica desde la carta a su padre (1837), hasta la *Introducción del* 57. ¿Cuál es ella?.

Para responder satisfactoriamente esta pregunta habría que desarrollar un estudio minucioso de todas las obras marxianas anteriores a la *Introducción del 57,* para mostrar la evolución de sus categorías y probar que la metodología hecha explícita en ella es un concreto-pensado, un resultado y no un punto de partida. La dificultad nuclear de este intento estriba en mostrar cómo nuestro planteamiento de una teoría general del conocimiento, se particulariza en una ciencia especifica, para crear un cuerpo de conocimientos

[6] Este es un problema interesante y fundamental. Según los postulados que sustento, hay que afirmar que Marx trabajó (descubrió) una gnoseología desde el intento epistemológico emprendido para explicar su concepción del mundo. Por lo regular el intento global de un filósofo da diversos *subproductos*. Marx intenta una epistemología (una *metodología*) que implica lógicamente una teoría del conocimiento. Aún cuando en el proceso de elaboración se da primero el intento epistemológico, en el momento expositivo primero se desarrolla el planteamiento gnoseológico

metodológicos y gnoseológicos, que aquí denomino epistemología. En otras palabras, lo que sustento es que la epistemología marxiana supone la gnoseología, una gnoseología que aparece explícita en el punto 1.1 de este capítulo.

¿Cómo de lo general de una gnoseología, pasamos a lo particular de una epistemología? Pienso que este tránsito se logra cuando la forma de conocimiento que Marx propone —la cadena de intuición/representación/conceptuación/categorización/concreción— cobra cuerpo en la construcción de categorías específicas para una cualquiera de las ciencias sociales.

§38 Esto pareciera que puede sustentarse desde la misma obra marxiana. Por ahora solo ofrezco a la reflexión la lectura que en este sentido hago de la *Introducción del 57*, y refiero ese apartado donde Marx cree ver que la economía política se ha formado mediante un proceso que va de lo abstracto a lo concreto:

Creo que resultaría más fácil y menos polémico, hablar llanamente de una metodología marxiana, sin embargo, de las consideraciones metodológicas de Marx se deriva la necesidad de una fundamentación gnoseológica que da para muchos resultados. Ahora bien, en el modelo explicativo de las relaciones que explícito se nota una gran identidad entre lo que he denominado gnoseología y lo que Marx define como metodología. ¿Por qué separar esta aparente unidad para hablar de una *gnoseología* y de una *epistemología*?

Creo que una de las respuestas posibles a esta pregunta puede derivarse del mismo texto marxiano. Tomemos en cuenta la frase siguiente:

> El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible... El sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente... En consecuencia, también en el método teórico es necesario que el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa (*Grundrisse*, p. 22).

La utilización que hago de este texto me permite hablar del sujeto particular —«la mente»— y el sujeto social —«la sociedad»—. En un nuevo postulado de interpretación sitúo la gnoseología del lado del individuo particular —«la mente»— y a la epistemología del lado del sujeto social, es decir, de la historia.

Aquí he de recordar una página anterior donde avanzaba la definición de historia, como genealogía de la industria. Este supuesto fundamental permitió aclarar el objeto sobre el cual el sujeto particular efectúa su conocimiento; ahora servirá para formular otra tesis: el conocimiento humano se ha formado genéticamente de lo simple a lo complejo.

Si lo anterior es cierto, tendremos entonces que la epistemología es una reflexión sobre el proceso histórico de conocimiento, que pasando por los cinco momentos gnoseológicos señalados, llega a concreciones propias en cada ciencia particular. De aquí resulta entonces la necesidad de una gnoseología para una epistemología (o metodología), al menos desde la presente lectura de Marx.

1.3 *La Filosofía de la Ciencia.*

§39 Si creo que se pueden derivar reflexiones gnoseológicas y epistemológicas de la *Introducción del 57*, no pienso que Marx haya hablado de una filosofía de la ciencia en estas páginas. Si escribo de una filosofía de las ciencias desde estas reflexiones sobre los *Grundrisse* lo hago partiendo de otra lectura interpretativa, de un ejercicio hermenéutico. Esta aclaración no le atribuye un carácter de arbitrariedad lógica a la interpretación; conozco la reflexión positivista por la cual los avances en una ciencia deben de estar de acuerdo con las conclusiones anteriores en ese mismo campo, pero me parece provechoso lanzar para su contrastación práctica, un modelo que pueda dar luz sobre fenómenos que no han aclarado distintas corrientes del pensamiento contemporáneo.

Esta nueva aclaración me sirve para enunciar el carácter filosófico que asume mi análisis, en cuanto deriva lo que he

denominado *filosofía de la ciencia*, del cruce entre la gnoseología y la epistemología, según la siguiente representación visual:

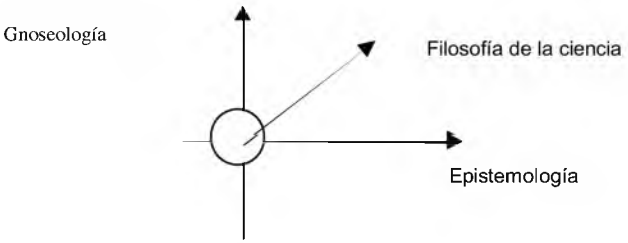


Imagen que favorece esta síntesis:

En el punto 1.1 ofrecí los lineamientos básicos para entender lo que en este capítulo denomino gnoseología. En el apartado 1.2 busqué hacer lo análogo con la definición y caracterización de la epistemología, y en este 1.3 recapitulo las principales conclusiones para tenerlas presentes en el cruce que ahora efectuaremos.

De 1.1: La Gnoseología:

Ésta es una disciplina que considerada en su generalidad presenta categorías que por su capacidad de abarcar una gran multitud de fenómenos —su extensión— se vuelve común a muchas otras disciplinas. Esta comunidad se articula con el desarrollo material e histórico de las ciencias particulares para dar las conclusiones principales del siguiente punto:

De 1.2: La Epistemología:

§40 El carácter común que adquiere la gnoseología, según el desarrollo dado en el punto 1.1, cuando se articula con

características histórico-materiales (una ciencia particular, por ejemplo), da lo que he denominado epistemología. Su primera peculiaridad es que es una diversificación de la gnoseología, cuando se encuentra en condiciones históricas específicas. Cuando la gnoseología así concreta se enfrenta a un objeto de estudio, entonces —para los limites de este capítulo[7]— los pasos signados por la intuición-representación-conceptuación-categorización-concreción, se organizan (encuentran su colocación) en un método explicado por el tránsito de lo concreto a lo abstracto a lo concreto (que Galvano della Volpe denomina el «circulo concreto-abstracto-concreto»[8]) y que la antigua opinión pública marxista conoció simplemente como teoría-praxis-teoría.

Esta especificación de lo genérico a lo particular, mediante su concreción especial en un momento histórico-material, es lo que conforma la explicación de lo que *sería* una epistemología marxista.

Ahora bien, el paso siguiente nos llevaría al lugar donde ocurre el cruce real entre la gnoseología y la epistemología. Si hasta aquí he escrito de concreción histórica, al hacerlo del mencionado *cruce* he de suponer necesariamente una formación social delimitada, por lo tanto, un modo de producción establecido. Esta suposición nos llevaría a hablar de la gnoseología en México, de la epistemología en Burundi, de la filosofía de la ciencia en los países europeos...

Pienso entonces, a eso que llamé «filosofía de la ciencia», como un lugar discursivo de mayor complejidad conceptual que permite explicar por lo concreto-histórico el estado en que se

[7] La aclaración nos remonta a lo siguiente: presupongo que este ensayo tiene un carácter puramente filosófico, de aquí que no introduzco consideraciones ni semióticas (por ejemplo, los avances de Régine Colin en *Histoire et linguistique*, Armand Colin ed., Paris, 1973), ni psicológicas (Cfr. Jean Piaget con su epistemología genética), que tenderían a apoyar las conclusiones que llevo emitidas.

[8] della Volpe, op. cit., p. 152.

encuentra una comunidad de intelectuales en una formación social dada.

Si Marx en los análisis metodológicos prescinde de formaciones sociales específicas, en este momento que llamo *filosofía de la ciencia*, es de utilización obligatoria la validez epistemológica (abstracta) de las categorías, para el análisis histórico-concreto.

En rigor tenemos que decir que el principal resultado obtenido al *cruzar* la gnoseología y la epistemología, está explicado cuando entendemos que la filosofía de la ciencia toma sus elementos filosóficos de cientificidad de los aportes de la gnoseología y la epistemología. Si esos cinco pasos gnoseológicos explicados, cobran validez en una particularidad histórico-específica, entonces esto nos permitiría hablar de una filosofía de la ciencia con definiciones marxistas. Teniendo una filosofía de la ciencia así determinada, podríamos pasar a reflexiones (dentro del mismo campo de la filosofía de la ciencia) extra filosóficas, con un carácter eminentemente sociológico y antropológico. Estas reflexiones extra filosóficas, tendrían que explicarnos al menos tres momentos de la realidad, a saber:

1. La formación de los intelectuales.
2. Los orígenes, los lazos de clase y de grupo que definen su trabajo.
3. Su organización, incluyendo en ella sus hábitos mentales, y sus sistemas de sanción y comunicación.

Conclusiones: acerca del sistema de sanción en las comunidades intelectuales.

En esta parte de resultados no entraré a tratar el largo tema de la formación de los intelectuales, ya comenzado a explicitar por Antonio Gramsci[9], ni la lectura sociológica íntimamente ligada a la anterior,

[9] Cfr. Antonio Gramsci, *La formación de los intelectuales*, Editorial Grijalbo (colección 70 # 2), México, 1973.

donde se habla de los orígenes y los lazos de clase, que definen el trabajo de los intelectuales. Me limitaré a hacer algunas reflexiones sobre el sistema con que los intelectuales sancionan sobre los objetos teóricos que entran en su consideración guiándome con la pregunta ¿Cuándo y basándose en qué aceptamos una tesis o una cierta teoría?

En primer término se puede responder *cuando es «científica»*; sin embargo, en los medios intelectuales existe una polémica sobre el carácter de la cientificidad; por lo cual la respuesta dada a esa pregunta estará en primer término condicionada por el factor ideológico en el cual se funde nuestra práctica cotidiana; circunstancia que no nos llevará a dividir burdamente la ciencia en *burguesa*, o *proletaria*, ni mucho menos a buscar postular una ciencia con Mayúscula, sino que —en lo fundamental—, nos conducirá solamente a considerar una ciencia definida por ese procedimiento considerado por Marx como «el método científico correcto», que como una sistematización explicativa y comprensiva de la realidad estudiada será auténticamente racional y por tanto crítica y transformadora.

Resumiendo: Si he escrito de una gnoseología, que particularizada en la historia se vuelve epistemología, es para buscar aportar elementos que permitan entender qué quiere decir Marx con eso de que «evidentemente este es el método científico correcto». Teniendo en cuenta este razonamiento, se ha de demostrar su validez histórica, condición que introduce la necesidad de una filosofía de la ciencia.

Esta disciplina nos situaría consecuentemente en una formación social determinada, en una ciencia social particular y en un momento específico de la historia. Si no son muy débiles estas consideraciones, entonces se tendrían que tener en cuenta los elementos mencionados para explicar un sistema de sanción en una comunidad de intelectuales.

Por sanción intelectual entiendo el proceso por el cual se sitúa una determinada proposición en un contexto de reconocimiento, y por lo tanto se la valora, aceptándola, discriminándola o victimizándola.

La sanción intelectual es una acción permanente en la vida cotidiana y es consecuentemente una norma de la práctica que debemos tomar muy en serio, en cuanto toda teoría se comprueba en la praxis, y en tanto encontramos que las comunidades intelectuales están gobernadas por un sistema de sanción que es:

1. Un producto histórico (resultante de la continuidad del desarrollo de las supraestructuras)[10], de las diversas culturas interactuantes en una época.

2. Un resultado de ciertos hábitos mentales, estilos de razonamiento, y carga emocional de los intelectuales.

3. Un fruto particular de determinadas regiones del mundo (no es lo mismo, por ejemplo, el sistema de sanción en Francia que en México), y:

4. Una forma de ejercer el poder (moral, institucional y/o académico), por la cual se favorece a individuos y/o grupos, al tiempo que se perjudica, inestabiliza o victimiza a otros, incluso satanizándolos.

¿Qué importancia tiene para la filosofía de la ciencia el reflexionar sobre este sistema de sanción? Creemos que existe una gran importancia en estos planteamientos, pues partiendo de lo que a una cierta comunidad de intelectuales les parezca «valioso», se otorgan calificaciones, plazas de trabajo y/o posiciones políticas, que servirán o no para manejar los presupuestos o las prebendas institucionales, cuando la sanción se ejerce en el contexto de los espacios académicos.

Ya para finalizar hay que agregar varias consideraciones que más que concluir con el tema lo inician, en cuanto este capítulo propone un modelo de interpretación que rebasa los límites de

[10] Utilizo el término de *supraestructura* en lugar de *superestructura*, en el mismo sentido que los traductores del *El capital* de la edición de la Editorial Siglo XXI, prefirieron plusvalor a plusvalía.

mi trabajo personal, y convoca otras voluntades para su contrastación, al ingresar en un sistema de sanción y reconocimiento, que validará o no las propuestas formuladas.

Aquí hemos perfilado la constitución de un sistema de sanción de las comunidades intelectuales, y se plantean los procedimientos cognitivos con los cuales opera, proponiéndose un modelo de develación de su estructura. La propuesta por ahora concluye con el anterior planteamiento filosófico y aspira a continuar desarrollándose en el campo de la sociología y la antropología, con explicaciones que expondremos más adelante. Preguntas como las planteadas sobre los hábitos mentales de los intelectuales, su carga emocional, sus intereses de clase o grupo, rebasan el ámbito filosófico situándose en el sociológico y antropológico, y requieren de una *filosofía de la ciencia* adecuada para enfrentarlas, por lo que aquí avanzamos en una.

Este capítulo se conforma como una búsqueda por contribuir en la elaboración de la teoría necesaria a la explicación del sistema de sanción de una comunidad de intelectuales, conceptuación que primero debe resolver —en el plano del método—, si intenta develar u ocultar su resultado, ubicándose en el carácter de cientificidad asumido: instrumental o crítico al sistema político hegemónico.

Esto es: si la acción personal está a favor de los poderes establecidos (a nivel cotidiano, institucional, nacional, internacional y/o global), o beneficia a los explotados, excluidos o victimizados, que por su propia situación y/o pobreza, son más proclives a sufrir las enfermedades del pensamiento a las cuales nos referíamos anteriormente, circunstancias gnoseológicas que llevan a la distorsión cognitiva, la sublimación del deseo e incluso al fetichismo, entendido como la máxima y más grave enfermedad del pensamiento, con la cual de plano rozamos el desequilibrio psíquico (e incluso *psiquiátrico*), al confundir materialidades empíricas con significados vitales, que nos conducen a rechazar

la vida (y sus desarrollos), en aras de acumular objetos, que las más de las veces adoptan la forma primigenia y esencial más relevante de la historia de la propiedad privada: El dinero.

En el marco general del tema central de este libro —*pensar la educación desde la pedagogía de lo cotidiano*—, dilucidar los temas aquí abordados reviste la máxima importancia. No solamente cobran sentido en el proceso general del establecimiento de una pedagogía que desde su cotidianidad sirva para construir una opción revolucionaria frente a los poderes establecidos, sino que actúa sobre el mismo sentido con el cual cotidianamente formamos a los niños y a las niñas de nuestra nación: con una gnoseología equívoca al servicio de la dominación, o con una que les permita captar críticamente al mundo y les permita optar por la vida humana, su realización, multiplicación y prosperidad, antes que por la acumulación fetichizada de objetos materiales, que —como repetimos—, la mayoría de las veces adoptan la forma del dinero, ídolo avalado por el empirismo del conocimiento cotidiano, conceptuación falsa pero actuante y poderosa, que lleva a sus adeptos a preferir los objetos sobre las personas, y lo instrumental frente a lo moral, pues así han aprendido desde su más tierna infancia, y lo han re-afirmado en la institución escolar, por lo cual el capítulo siguiente examinará el tema del *docente como investigador.*

CAPÍTULO 4

EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR *

1. *Presentación*

§41 Al continuar examinando la *epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, y parcializando la reflexión a la educación escolar —importante aun cuando no tanto como la educación íntegra recibida en el conjunto de nuestra vida—, examinemos el tema anunciado en el título de este capítulo, entendiendo también a la educación como una práctica profesional que al pasar por un sistema de sanción, se ve sometida a diversas exigencias, especialmente la ahora abordada: la propia del docente como investigador.

Por tanto este capítulo pone a su consideración algunos lineamientos para precisar un modelo que permita definir el concepto expresado en su título, y para ello recurre a algunas teorías que creemos favorecen un buen acercamiento al tema estudiado.

Convocamos así los desarrollos de la antropología de la ciencia, de la teoría de los campos de producción simbólica, a la filosofía de la ciencia, y se hace una breve incursión al análisis institucional y a los argumentos del desarrollo desigual y combinado de la sociedad, para explicitar los razonamientos ofrecidos a continuación.

2. *El docente como investigador: contextos de referencia*

§42 Cuando se reflexiona acerca del tema ahora considerado, nos encontramos con diversos niveles de predicación, contextos

* Esta comunicación fue originalmente publicada en el Primer Encuentro de Investigación de la Zona Norte, realizado en Chihuahua, Chih., México, del 25 al 28 de junio de 1991, y se presentó en nombre de la jefatura que por aquel entonces desempeñaba del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa de la Escuela Normal Superior de México.

de referencia, determinaciones por considerar, o como desee denominarse a los diversos grados y niveles de la realidad que definen al docente como investigador en cuanto concreción y posibilidad.

Los niveles de predicación involucrados son fundamentalmente dos, con diversas implicaciones y líneas de desarrollo:

a) El nivel del ser empírico considerado.

b) El de la literatura (recreativa, política y científica) que ha tratado el nivel empírico en referencia, esto es, la historia que ha formado en nuestro país al docente como investigador y su realidad cotidiana actual, producto de esta historia.

Esta literatura permite tratar conceptualmente nuestro objeto de referencia, pero no constituye la única fuente para hacer este trabajo: la experiencia que hemos acumulado sobre el tema es otro elemento dinámico en nuestra reflexión. Sin embargo, la literatura considerada es un componente privilegiado para el análisis propuesto —en especial la política y científica— por lo cual tenemos que hacer algunas referencias obligadas a ella.

La literatura política nacional de mención indispensable para el asunto que tratamos, es la contenida en el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*[1], y en los documentos que le son subsidiarios. La producción científica que nos concierne es extensa y variada, y tanto nacional como internacional.

Por tanto, y con la finalidad de delimitar cuidadosamente nuestro universo literario, elijamos de las producciones nombradas algunas líneas de desarrollo conceptual específicas, para determinar con precisión al acercamiento efectuado. De esta

[1] Es conveniente mencionar en esta edición del año 2002, que a pesar de los avatares de la política educativa nacional, este documento sigue vigente, y tanto más cuando se lo articula con los "subsidiarios" referidos, en particular con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* El documento de política educativa actual, el *Programa foxista* ("Programa Nacional de Educación 2001-2006", septiembre 2001, 269 ps), está en línea y es deudor de estos materiales, a pesar de los supuestos parámetros de *cambio* sostenidos por los foxistas en la campaña presidencial del año 2000.

manera tomemos del *Programa de Modernización Educativa* la invitación ética que formula en la línea del concepto del docente como investigador; y de la producción científica sobre nuestro tema, los avances más significativos dada su relevancia intelectual y su significado teórico.

§43 El *Programa* político en referencia buscó impulsar líneas de conducta profesional en los profesores, correspondientes a los impulsos que César Carrizales llamó "las palabras estelares en los discursos de la formación"[2]. Sin embargo, se apoyó en un significado histórico y político que postula como una necesidad real y no meramente discursiva, la actualización y formación de los docentes como profesionales que deben impulsar la modernización del país, de la nación mexicana.

Si nos quedamos en el significado literal de estas palabras, podemos caer rápidamente en sus connotaciones de discurso vacío, pero si nos ubicamos más allá de su mero significado digital y pasamos a su significado contextual e íntegro, caemos en cuenta que si bien la modernización puede ser una mera "palabra estelar" del discurso político actual, también puede ser concebida como una necesidad histórico-cultural vinculada a uno de los grandes impulsos de la modernidad: La motivación básica del Siglo de las Luces, de la época de la Ilustración, por la cual el ser humano se convertía en un sujeto de crítica y análisis, que con su actuación personal impugnaba el mundo establecido, al tiempo que desarrollaba sus capacidades subjetivas (sensorias, sensibles e intelectuales) para entenderlo y transformarlo, convirtiéndose en un buen ciudadano, esto es, en un buen agente de la sociedad civil.

[2] "Las palabras estelares en los discursos de la formación" en varios autores, *El discurso pedagógico*, Ed. Dilema, Cuernavaca, 1989, ps. 39 y ss.

Estas exigencias continúan vigentes y por eso creemos que es igualmente idóneo "volver a la Ilustración"[3], a sus retos y logros, a sus exigencias no resueltas, pero sobre todo a su sentido básico de *ilustración*, es decir, a su significado de desmitificación, de emancipación, de superación de las tinieblas para alcanzar la luz.

El sentido apocalíptico y milenarista de la frase anterior, se matiza y ubica convenientemente cuando se piensa que en la actualidad histórica los rasgos dominantes de la enajenación humana continúan vigentes, y que la alienación (la enajenación individual), la fetichización (la enajenación intelectual), y la sublimación (la compensación del deseo, de la irrealización de los sentimientos en general), se expresan en la cotidianidad como "indiferencia y seducción"[4], y en la cotidianidad escolar se manifiestan de otras muchas formas, entre las cuales destacan el desinterés por el estudio, la indiferencia moral por la superación personal y profesional (optando por la mera superación escolar o escalafonaria), la irresponsabilidad laboral, profesional, científica y cívica, sin contar otros defectos de la moralidad vigente[5].

§44 Si entendemos estas determinaciones de la realidad, entonces podemos suscribir la idea que la *modernización* como proyecto histórico y político es un esfuerzo social válido, pues es realmente urgente recuperar el sentido histórico moderno contenido en el concepto del *docente como investigador*: El profesor en la

[3] En la edición original hay en este lugar una cita que refiere a Juan Mora Rubio, *Mundo y conocimiento*, UAM-Iztapalapa (Cuadernos Universitarios #61) México, 1990, capítulo primero: "La Ilustración", y ahora la reproducimos con mayor razón y como un homenaje póstumo y personal al fallecido filósofo colombo-mexicano. Puede verse en el mismo sentido, mis reflexiones en el capítulo 7 ("Crítica a la moral de la postmodernidad") de mi libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano,* co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999, ps. 137-151.

[4] Es una nueva cita de Carrizales en "Las obsesiones pedagógicas de la modernidad", en varios autores, *Modernidad y postmodernidad en educación*, UAEM-UAS, Cuernavaca, 1990, ps. 35 y ss.

[5] Véase sobre este asunto el libro de Ana Ornelas *La comunicación perturbada en el salón de clases*, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2001, 173 ps.

modernidad ilustrada, fue un agente de conocimientos que los producía y transmitía con un espíritu crítico y analítico que creó la ciencia moderna, el conocimiento sistemático y sistematizable sobre la naturaleza y el mundo, que posteriormente se específica como ciencia natural y social aun cuando en su fundamento siga conteniendo al pensamiento científico como base y motor de la producción social de los conocimientos.

Si suscribimos estas ideas podemos afirmar que la modernización educativa como proyecto histórico es un esfuerzo cultural desenajenador que busca liberar las fuerzas productivas para poder ubicarnos con beneficio en el complejo mundo actual, contando con personas que puedan ser sujetos de su acción y no apéndices de enajenaciones viejas pero todavía actuantes.

Y si avalamos estos razonamientos, podemos aseverar que los contextos de referencia distinguidos en este apartado, exigen consideraciones más precisas acerca del universo cultural que permite definir con mayor exactitud la idea del docente como investigador, esto es, el campo cultural de la investigación científica, que en su parcialización en nuestro ámbito de significados es propiamente la investigación educativa.

Pasemos en consecuencia al punto siguiente, el cual nos hablará de la:

3. *Realidad y posibilidad de la investigación educativa.*

§45 El contexto filosófico inmerso en la última afirmación se hace explícito cuando aseguramos que la producción mayor determina las producciones menores, esto es —dicho en lenguaje cotidiano—, que *el pez grande se come al chico*, y para nuestros efectos, que es el campo de la investigación científica el que permite definir quién es un científico (y por ende un investigador científico), y no al revés: que una determinación óntica defina a un conjunto ontológico, que una práctica individual o singular determine el conjunto de acciones de una comunidad científica.

En otras palabras: es el conjunto de haceres y saberes de la comunidad científica la que determina los haceres y saberes de los científicos, y en consecuencia los distintos campos de producción simbólica de una cultura nacional (y sus vínculos internacionales y mundiales) son los que determinan el pensar y el comportarse de los científicos particulares.

Esto es cierto no solamente porque los científicos en ejercicio han recibido un entrenamiento que los capacita para incorporarse al campo de su especialidad, sino porque para poder definirse como científico ha tenido que construir una subjetividad científica que lo define como tal[6].

La antropología de la ciencia combinada con la teoría de los campos de producción simbólica, la psicología de la creatividad y la filosofía de la ciencia, permiten algunas conclusiones, que a reserva de mayores desarrollos, nos facultan para aseverar que una subjetividad científica, esto es, una interioridad humana capaz de responder e interpretar a la objetividad con las determinaciones propias del pensamiento científico[7], se conforma en el *entrenamiento* específico que el científico ha recibido, y que esta educación operativa o instrumental (este entrenamiento) NO surge exclusivamente de la escolaridad que el científico en proceso de incorporación a un campo recibe, sino de su experiencia directa como ayudante de investigación ("chícharo" en el lenguaje cotidiano de los científicos de nuestra nación) de un científico formado y reconocido como tal por las determinaciones que al efecto utiliza la comunidad científica que lo acoge[8].

[6] Consúltese sobre esta temática a Larissa Lomnitz en "Ideología y socialización: el científico ideal", en Revista *Relaciones-Estudios de historia y sociedad*, El Colegio de Michoacán, Vol. II, # 6, Zamora, primavera de 1981, ps. 41-46. En el mismo sentido véase el libro de Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar- Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, UNAM-CESU / ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior), México, 1995.

[7] Téngase presente sobre este razonamiento los aportes de la Ágnes Heller *marxista* en *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península (Colección Historia, ciencia, sociedad # 144), Barcelona, 1977.

[8] Sobre este punto consúltese a Martiniano Arredondo, et al., *Los Procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa,* UNAM-CESU (Cuadernos del CESU # 13), México, 1989.

Podemos así concluir que un científico ha aprendido a ser científico y que en general un profesional ha introyectado su profesionalismo en su ejercicio profesional.

Las implicaciones de esta conclusión de la antropología de la ciencia son variadas y útiles para el tema que buscamos dilucidar, pero en aras de la brevedad afirmemos sólo una: el docente como investigador, de acuerdo a las conclusiones de un pensamiento de frontera sobre este tópico, debe de haber recibido un entrenamiento específico pues no basta con haberle dado información actualizada, de punta y los materiales atingentes, sino que debe haber recibido la educación específica aquí implicada.

§46 Esta conclusión a su vez abre un campo polémico de reflexión, pues no solamente se está afirmando que al carecer de entrenamiento específico como investigador, el docente NO es un investigador científico, sino que se está implicando una historicidad de la ciencia, lo cual significa que se sugiere que los conocimientos que muchos docentes toman como válidos y legítimos son en verdad antiguallas históricas que hacen válidas y legítimas las pulsiones del *Programa de Modernización Educativa* que buscó actualizar y formar a los docentes en (o con) las determinaciones que apuntamos líneas atrás.

Por estas razones es que César Carrizales tiene sobrada razón cuando escribe: "Una vez más me encontré [en León, en 1985, con maestros normalistas] que no basta que los profesores reciban informaciones, nuevos conocimientos más modernos y actualizados para que piensen en la manera en que producen su saber y en este caso su experiencia y la producción social de conocimientos", sino que se requería otra cosa: la "ruptura de su subjetividad"[9].

Esta tesis estelar de César Carrizales confronta aciertos y claroscuros reportados por el mismo concepto de *ruptura*, pero en lo esencial apunta a un problema práctico relevante.

[9] Cfr. *La experiencia docente*, ed. cit., p. 25.

La realidad de la experiencia docente está cruzada, entre otros factores cotidianos, por su dinámica empírica y su interpretación conceptual, esto es, por su objetividad y los modelos teóricos que la comprenden; y esta situación plantea a su vez las relaciones entre la realidad y su modelización, y el impacto de esta vinculación sobre los actores centrales de la experiencia docente, los maestros que la ejercen, con sus claros efectos cotidianos.

Con la finalidad de ubicar convenientemente la dificultad resaltada, afirmemos que el asunto de los modelos teóricos para comprender la práctica docente es un tema complejo cuando el modelo es meramente una propuesta utópica sin bases empíricas determinadas concreta y científicamente, pero que es un buen método de trabajo conceptual cuando el modelo propuesto surge de un trabajo investigativo que ha permitido conocer la realidad en referencia y no especula sobre ella, y esto —desde nuestra propuesta— solo puede hacerse convenientemente desde una pedagogía de lo cotidiano.

Teniendo presente estos argumentos podemos asegurar que el modelo aquí sugerido para plantear conceptualmente el trabajo del docente como investigador, es viable de seguir siendo construido pues parte de indagaciones directas sobre los procesos de formación y conformación de los agentes de los campos de producción simbólica[10], y de requerimientos culturales y políticos de extrema urgencia histórica.

En este sentido, y a reserva de definir en algún otro momento si es mejor hablar de *ruptura o superación* de las alienaciones de los docentes, del dejar atrás sus mitos, fantasías, fetichizaciones, ilusiones y compensaciones irracionales y trans-conscientes, afirmemos que el autor que hemos elegido para acercarnos al tratamiento de la experiencia docente, ha acertado en su tesis de fondo si tomamos en consideración que en nuestra realidad efectiva los docentes promedio no investigan, incluso cuando en

[10] Para un desarrollo de este punto consúltese el texto citado de Martiniano Arredondo.

la definición misma de la docencia está la necesidad de producir y comunicar sus propios conocimientos, y que en verdad se dedican a mal reproducir saberes que las más de las veces corresponden a tesis vigentes unas décadas atrás.

4. *Perfil del modelo propuesto.*

§47 Reuniendo los razonamientos precedentes podemos concluir que es una exigencia histórica lograr la modernización del modelo para definir al docente como investigador, y que en esta tarea podemos avanzar cuando se propone una conceptuación que demuestre los límites de la posibilidad contemplada, para poder trabajar con ella.

Esto significa pragmáticamente que un docente se forma como investigador a través del entrenamiento específico que recibe en su propia comunidad profesional, pues cada objeto de investigación crea sus propias determinaciones metódicas y epistémicas, y no es lo mismo investigar en ciencias naturales que en ciencias exactas o en ciencias humanas o sociales.

Cada comunidad intelectual tiene su propio código de conducta y sus inmanentes pautas de conocimiento y acción profesional, aun cuando la antropología de la ciencia permita identificar un común denominador para precisar lo que es la subjetividad científica, y consecuentemente la objetivación que le corresponde.

Desde este modo de concebir podemos afirmar que una subjetividad se conforma como científica como se ha dicho, y se expresa como tal cuando piensa, investiga y expone de acuerdo a los criterios y procedimientos de la comunidad intelectual donde se ha formado el agente que actúa, la cual define su acción y sus posibilidades.

En este sentido es igualmente relevante recuperar los aportes de la teoría de los campos de producción simbólica, para definir con exactitud cuáles son las normas y pautas de pensamiento y acción,

en los campos específicos considerados, entendiendo la tesis señalada páginas atrás: es la estructura de un campo la que define la acción y el pensamiento de sus agentes y autores, y no al contrario: que los agentes singulares determinen la estructura que los acoge.

En consecuencia, y conjuntando el significado básico de estos argumentos, podemos asegurar que un modelo que permita definir con precisión al docente como investigador debe apoyarse en las conclusiones de las teorías convocadas, para mostrar de qué manera se forma a los docentes en la investigación; cuáles son los científicos que los han formado; qué papel juegan éstos en el campo de la investigación educativa en México; cuáles son los procedimientos (prácticos, vivenciales y conceptuales) de esta formación, y finalmente cómo se incorporan los noveles científicos a su campo específico de producción simbólica y por tanto cómo comienzan a circular sus productos de trabajo, mediados como conferencias, ponencias, artículos, ensayos, cursos, seminarios y demás comunicaciones profesionales avaladas con su firma.

Correlativamente se ha de precisar a qué es lo que llaman *científico* los productores del campo de la investigación mexicana, para poder saber desde esta definición si éste o aquel producto que se analice, es o no científico, considerando las determinaciones propias del trabajo intelectual, esto es: el método de pensamiento utilizando; el de investigación aplicado y el de exposición manejado.

Desde estas determinaciones se puede precisar la legitimidad y vigencia de las producciones consideradas, y consecuentemente su pertinencia o impertinencia, de acuerdo a un sistema de sanción que en primer lugar examinamos según sus componentes cognitivos y ahora abordamos según los factores de legitimación, control y poder de las comunidades intelectuales, realidades vivas y actuantes, cuando se ejerce el conocimiento y sus diversas formas de organización institucional.

§48 No obstante, y considerando que el campo de la investigación educativa mexicana está en proceso de consolidación

—gracias a sus avances—, es importante señalar que el modelo aquí propuesto debe también nutrirse con otra teoría: la que específica el desarrollo desigual y combinado de la sociedad, para poder postular con ella la idea de los grados o niveles de complejidad de la investigación educativa.

Con esta idea en mente, y tomando en cuenta que el docente como investigador puede llegar o asumir uno (o varios) de estos niveles de realización de la investigación educativa, clasifiquémoslos según esta gradación:

1) La investigación escolar
2) La planeadora o administrativa
3) La promocional
4) La institucional y
5) La científica, aquella que produce conocimientos nuevos, y por tanto útiles para explicar tópicos no dilucidados o una manera mejor y más compleja de hacerlo; determinaciones ya indagadas pero no completamente esclarecidas.

Y es importante recurrir a esta conceptuación pues es viable encontrar en un estudio directo sobre el proceso de formación de la investigación educativa nacional, que los investigadores educativos que se encuentra hoy en el quinto nivel, iniciaron con la investigación escolar (incluso cuando fueron estudiantes o "chícharos" de un científico reconocido), para continuar después con aquella que examinó planes y programas de las instituciones como una necesidad administrativa y no como un requerimiento impuesto por un desarrollo cultural, y siguieron por este camino (que los promocionó, dándoles grados y reconocimientos), hasta que se ubicaron en un nivel en el cual producen auténticos conocimientos científicos que sirven para hacer los esclarecimientos mencionados.

5. *Conclusiones: Ideas para impulsar la formación de los jóvenes investigadores educativos.*

§49 Este apartado bien podría subtitularse *apuntes para un modelo de formación de investigadores educativos desde la pedagogía de lo cotidiano*, pues tan solo deseo señalar algunos derroteros para conformar un modelo que trabajando sobre la vida cotidiana de las instituciones formadoras de investigadores educativos, precise puntos como los siguientes, que concretan los argumentos precedentes y los ilustran para ubicar concreta y realistamente las condiciones con las cuales promovemos institucionalmente la formación de los docentes como investigadores.

Desde esta forma de concebir conviene tener presente:

a) Quienes son en su definición real, los profesores que forman a los jóvenes investigadores. Por tanto, hay que saber: cuál es su hoja de vida académica, su curriculum profesional, y efectivamente su experiencia directa y auténtica en investigación educativa, o en la investigación científica en general.

b) Cuáles son sus instrumentos de trabajo en la acción emprendida, y en consecuencia sus recursos curriculares, sus estrategias pedagógicas y didácticas; su propio programa de investigación y su línea de trabajo, concreta en publicaciones regulares y reconocidas.

c) Cuál es el estado de la comunidad intelectual que lo alberga, y de suyo cuál es el "estado del arte" de la parcela cultural que trabaja.

d) Cuál es el ambiente de trabajo intelectual que priva en la institución que cobija tanto al científico que conforma, como al joven investigador que se forma. Y por tanto, la determinación de sí es un ambiente de trabajo o de "grilla", lo que lo determinaría como un medio de interacción personal regido por los sentimientos, la comunicación difusa, confusa y obtusa, ubicándolo lejos de un gobierno académico regido por los cánones de la razón, el imperativo de la modernidad.

e) Cuál es la subjetividad de los investigadores que conforman el lugar institucional que entrena como investigadores a los jóvenes estudiantes, para precisar si ésta es científica o básicamente cotidiana, y de suyo a-conceptual, sentimental y antropomórfica.

f) Cuáles son los apoyos brindados en el desarrollo de la infraestructura académica de la investigación educativa en la institución estudiada, y en consecuencia la definición de los recursos financieros, administrativos, políticos y ambientales destinados a ella.

Con estas ideas, y otros desarrollos intelectuales que se logren[11], seguramente se podrá avanzar en un nuevo estudio de la antropología de la ciencia, apoyado por las otras disciplinas convocadas, para poder saber con precisión el estado científico del lugar institucional indagado, y de suyo el ambiente académico en el cual se forma el docente como investigador, desde una concepción recuperadora de las condiciones concretas y cotidianas en las cuales lo hace, que serán definitorias para la calidad del trabajo emprendido y el conocimiento del estado real de los docentes como investigadores, circunstancia que permitirá precisar rigurosamente un acercamiento al tema desde una metodología y una epistemología de lo concreto significada desde una pedagogía de lo cotidiano.

Pedagogía que habrá de nutrirse con los significados de una epistemología comunicativa, que abrirá posibilidades para una práctica científica creativa, demócrata y transformadora, como lo requerimos con urgencia en esta época de triunfo generalizado de la educación capitalista, vía el predominio de la política neo-liberal, que día a día merma nuestras posibilidades de desarrollo, sumiéndonos en cuotas crecientes de instrumentación y fetichización ampliadas.

Para examinar las tesis de la epistemología convocada, avancemos al capítulo siguiente.

[11] Véase en particular las propuestas contenidas en el capítulo de este libro titulado *La formación del magisterio en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano.*

CAPÍTULO 5

LA EPISTEMOLOGÍA COMUNICATIVA*

Para iniciar

§50 Después de examinar la importancia de la conciencia histórica, la necesidad de desarrollar un método racional de pensamiento, de ubicar las condiciones cognitivas con las cuales conocemos los seres humanos y establecemos un sistema de sanción en una comunidad intelectual; y de considerar las circunstancias del docente como investigador, conviene estudiar la posibilidad de una epistemología que por su carácter comunicativo, sirva de base para una vida académica favorable a la democracia, y al crecimiento cultural y educativo de nuestra población nacional, gracias a su estructura conceptual potenciadora del intercambio de saberes y del necesario respeto interpersonal.

En este capítulo recuperamos los aportes de Ágnes Heller (y F. Fehér) en una etapa de su vasta producción intelectual, que todavía podían ser aprovechados en un proyecto de transformación social revolucionaria, y lo hacemos impulsando el mismo concepto de una *epistemología comunicativa*, que como bien lo presentaremos potencia las construcciones científicas en un *pathos* favorable al desarrollo humano[1].

Aclarados estos imprescindibles contextos de referencia, presentemos los aportes de la autora húngara, que bien sirven para luchar contra los sistemas de sanción autoritarios y las institucionalizaciones que les son análogas, examinando:

* El siguiente es el texto de la conferencia que impartí en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional de México, el día 30 de noviembre de 1987.

[1] Para contextuar la referencia crítica hecha a la filósofa húngara, véase mi libro *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara,* AC Editores - Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), Cali (Colombia)- México, 2000, 182 ps.

La conformación de consentimientos racionales

§51 Ágnes Heller y Ferenc Fehér en sus libros *Anatomía de la izquierda occidental* (*The West and the Left*, 1985) y *Sobre el pacifismo* (*Doomsday or deterrence*, 1985) exponen un argumento epistemológico que permite afirmar su propuesta de una epistemología comunicativa, opuesta a una autoritaria y que busca establecer consensos racionales a fin de acercarse a la comprensión verdadera de los objetos de estudio considerados.

Esta comprensión es planteada como «no exclusiva y no absoluta», y se afirma que su «índole se manifiesta de modo particular cuando lleva implícitas consecuencias de orden moral, puesto que lo moralmente bueno, como ya Aristóteles lo advirtió acertadamente, no es un punto, sino un campo con diversos puntos posibles de decisión correcta, ya igual, ya aproximadamente»[2].

Con esta tesis se implica «una teoría del conocimiento verdadero», que los autores estudiados sólo nombran en éste libro refiriéndola brevemente, y vinculándola en lo fundamental al «enfoque de las ciencias sociales» (*Anatomía...*, p. 123). Un modo de concebir diferenciado del propio de «los enfoques de las ciencias naturales» (igual), y que hace especialmente significativo el vínculo que establecen entre la epistemología y la ética, más específicamente entre la teoría del conocimiento verdadero y la teoría de los valores[3]: El conocimiento verdadero no puede estar axiológicamente desvinculado, y por el contrario su epistemología (su condición de verdad) tiene que estar unida con una sapiencia (con una condición de sabiduría, de *sophia*), en definitiva con una condición de praxis.

[2] *Anatomía de la izquierda occidental*, Editorial Península (Col. Historia, ciencia, sociedad # 194), Barcelona, 1985, p. 123. Evitando la profusión de notas de pie de página, este libro será citado al interior del texto con la sigla *Anatomía...* y la indicación de la página o páginas citadas.

[3] Recuperamos las tesis de los autores tal como aparecen en sus argumentos, aun cuando hoy puede ser muy debatible una teoría axiológica, si entendemos los valores como *significados relevantes para la acción vital*, y no entidades ideales autónomas ubicadas en algún espacio abstracto o especulativo de la cultura.

Dicho de otra manera: la razón teórica tiene que estar vinculada con la primacía de la razón práctica a pesar de que «al operar como teóricos tengamos que suspender nuestros intereses prácticos» (*Anatomía*..., p.111), y que seamos conscientes que en el proceso de constitución de un *consenso hermenéutico* se diferencian las «actitudes prácticas y teóricas» (*Anatomía*...,p. 111), se estabilizan como diferentes, y por ello podamos decir que ellas se distinguen «tanto metodológica como epistemológicamente», y que esta diferencia obliga a la suspensión de los «intereses prácticos» recién mencionados.

«Sin embargo (acotan los autores estudiados y establecen con esta glosa una cualificación vinculante de su argumento que nos conduce a especificar la relación que proponen entre la teoría y la práctica), podríamos argumentar –con Kant– que esta suspensión provisional debe efectuarse con plena conciencia de la primacía de la razón práctica»; pues «en la actualidad hasta nos vemos obligados a tomar muy en serio el problema relativo a cómo debe operarse la primacía de la razón práctica en determinadas ramas de las ciencias naturales, como la física nuclear y la ingeniería genética. Cuando el destino de la humanidad resulta amenazado por un tipo de enfoque científico, la primacía de la razón práctica es la consideración primordial» (*Anatomía*...,p. 111).

El argumento presentado resalta la vinculación expuesta con relación al «punto de sustanciación» (*Anatomía*..., p. 78) más importante de la «teoría del conocimiento verdadero» que proponen los autores estudiados: la verdad ha de unirse con «el destino de la humanidad».

La «humanidad» aparece así como un valor ético sin idealismo, de contenido concreto «inherente a la lógica de la democracia» (*Anatomía*..., p. 113). Significado del que se puede decir que es un «concepto axiológico que con su invención promueve el desarrollo, en realidad la emergencia, de la lógica de la demo-

cracia, del mismo modo en que, una vez establecida, esta lógica refuerza aquel valor. En consecuencia, se puede afirmar que la aceptación del valor "humanidad", así como de ciertos patrones universales que cada uno ha de observar para vivir de acuerdo con ese valor, promovería la real universalización de la democracia en todo el mundo» (*Anatomía*..., p. 114).

§52 Si la humanidad real o concreta, si la humanidad empírica a la que se refiere el *valor humanidad* «no es el simple agregado de seres humanos individuales» (*Anatomía*..., p. 115), sino la integración «de culturas diferentes» y que «está constituida por todos y cada uno de los seres humanos pero mediatizados [mediados] por estas culturas», entonces «podemos comprender que el referente empírico del valor que destacamos son los «mundos [humanos] vitales» (*Anatomía*..., p. 103) existentes en la realidad social que integra la historia, y que a su vez esa realidad implica un concepto que de acuerdo a su forma puede sustanciarse en cualquier «mundo-de-vida» (*Anatomía*..., ps: 103, 115, 183) realmente existente, para cobrar concreción y evitar su contextuación «metafísica»[4].

Si esto se comprende podremos entender que la teoría del conocimiento verdadero de Ágnes Heller se vincula a su teoría axiológica, en cuanto su referente fundamental es el valor *humanidad* y de suyo las realidades concretas en las que este valor se especifica, y en cuanto a partir de esta elección de valor se establecen implicaciones axiológicas y políticas, una de las cuales nos habla de la democracia y otra de que la humanidad es «cultura» (*Anatomía*..., p. 112).

[4] Esta idea está expresada en la ponencia "Contra la metafísica en la cuestión social", sustentada el martes 17 de noviembre de 1987 por los autores que estudiamos en el marco del Simposio «Teoría política y democracia» organizado por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, y realizado en el «Vivero Alto» de la Ciudad Universitaria de México D. F.

La definición de cultura

§53 Y se entiende por cultura «la cuidadosa y consciente separación de diversas grandes esferas de objetivación» (*Anatomía...*, p. 235), esto es que se puede afirmar que cultura es diferenciación, y se puede destacar igualmente que la primera diferenciación histórica es la surgida entre el ser humano y la naturaleza.

Mostraremos en el desarrollo del argumento propuesto que Ágnes Heller y Ferenc Fehér hablan de una «hermenéutica cultural» (*Anatomía...*, p. 109); del «círculo hermenéutico» (igual, p.112); «consenso hermenéutico» (igual p.122); de «época hermenéutica», y en fin de varios conceptos contextuados en la *idea general de hermenéutica*, pero antes de examinar este tópico destaquemos la diferenciación que hemos subrayado líneas atrás.

La epistemología helleriana, como el conjunto de su filosofía, responde a los moldes clásicos de la filosofía en general y de la filosofía dialéctica en particular, y de ahí que tenga que considerar el punto de arranque de la constitución del conocimiento (del mundo del conocimiento), en la diferenciación que se establece entre el ser humano y la naturaleza.

En esta connotación gnoseológica el ser humano aparece como el sujeto del conocimiento, y la naturaleza como uno de los objetos del conocimiento. La diferencia establece pues la primera oposición en el proceso de conocimiento, y así la naturaleza aparece como uno de los objetos del conocimiento y el ser humano como el agente de ese conocimiento.

Si esta primera oposición fuera única el problema del conocimiento sería fácil de resolver, pero resulta que no es exclusiva sino que coexiste con otra, tan fundamental como ella, pero a la vez más compleja: la diferenciación del ser humano de la naturaleza crea el mundo de la cultura, de los mundos de vida con los que produce y reproduce su existencia el ser humano, y esa estabilización de significados se convierte en el segundo objeto de conocimiento del proceso cognitivo. Con esta instauración de

la cultura en la historia, el ser humano tiene que conocer tanto a la naturaleza como a la cultura.

El proceso del conocimiento —el proceso histórico del conocimiento—, se inicia con el saber de la naturaleza y de la cultura, y en este último caso como el autoconocimiento del ser humano, el ser que es cultura, y que al conocer la cultura se auto conoce.

Como quien dice que es subjetividad que conoce subjetivaciones (y repitamos: la objetividad de la naturaleza y del reino objetual e instrumental por él producido), o sea, subjetividad sobre subjetividad, interpretación sobre interpretación, en últimas «círculo hermenéutico»...

Definir por la práctica

§54 «Círculo» que es vinculación de valores y, por tanto, *culebra que se muerde la cola* y que desaparece en el tiempo, si su circularidad no es superada por conceptuaciones que establezcan referentes objetivos y genérico-valorativos al conocimiento. Estas referencias objetivas y valorativas tienen que estar definidas por el patrón último de fundamentación de cualquier realidad humana, y han de estar basadas en la práctica, —el mundo de la praxis—, el reino o ámbito de la objetividad (de lo que está más allá del individuo, del sujeto singular, del ser humano uno), de suyo en los significados de la razón práctica.

Por estas razones es que Ágnes Heller y Ferenc Fehér aseguran que «exigir la separación de hechos y valores, observar la sociedad como mero objeto, declarar a la razón teórica libre del primado de la razón práctica, es consecuencia de la lógica de la industrialización» (*Anatomía...*, p. 113).

Los valores están pues indeleblemente presentes en todo acto cultural y de hecho todo acto de conocimiento en «el enfoque de las ciencias sociales» está cruzado por conceptos valorativos.

Esta constitución ontológica del conocimiento no conduce necesariamente al relativismo cultural extremo, ya que se han establecido dos puntos de referencia fijos para romper la circularidad

de la «interpretación de la interpretación»: uno está constituido por los referentes objetivos (el conjunto de objetivaciones genéricas) y el otro por los valores ontoantropológicos, los valores que constituyen la esencia (histórica) del ser humano, los que integran su ser auténtico y que significan (y conforman) el trabajo la socialidad, la conciencia, la universalidad y la libertad.

Esto es, que la interpretación de la interpretación es comprensiva o incomprensiva de la realidad, y que, por tanto, es buena o mala, acertada o desafortunada.

Líneas atrás escribiamos de una «teoría del conocimiento verdadero» y decíamos que en las obras que nos ocupan apenas está referida y escasamente desarrollada; pero que a pesar de esto se puede entender que la teoría del conocimiento verdadero que proponen los autores húngaros se distingue y opone a la teoría que ofrece «la lógica de la industrialización», en «la forma de la ideología de la cientificidad», la «utilización ideológica de la visión dominante del mundo propia de nuestra ciencia occidental» (*Anatomía*...,p.113), la fetichización del conocimiento, el teoricismo ambiente...

En la lógica global de la modernidad «la industrialización y la ciencia» (en la forma de la ideología de la cientificidad) [*Anatomía*..., ps: 113, 236, 237, 246, 248] forman las dos caras de la misma moneda (igual p.113) y esta realidad cultural ha constituido un «modelo científico» ideológico, es decir, fetichizado (enajenado) que ha implicado una «teoría monolítica de la verdad» (igual, p.123) que tuvo una «larga marcha... cuando la cientificidad» se convertía a fines del siglo XIX en un nuevo dogma, en la visión dominante del mundo... La ciencia, cuyo modelo eran las ciencias naturales contemporáneas [de los desarrollos decimonónicos], no sólo se convirtió en el árbitro supremo, sino también en el único, de todos los puntos discutibles de la vida humana. Sin embargo, un árbitro al que no se puede desafiar es casi Dios... pero un Dios de ciencia es una criatura anfibia que deja insatisfechos al creyente como al intelecto crítico» (*Anatomía*...,p. 247).

Se puede decir en este contexto «que el hombre fáustico, en su insaciable sed de conocimientos, ha creado los medios para la autodestrucción, y la extinción del auténtico conocimiento obtenido» (*Anatomía...*, p. 251), y que «la lógica de la industrialización convirtió al pensamiento científico en una empresa ilimitada...», «la ciencia ilimitada es la empresa por excelencia del hombre fáustico»[5].

Por una epistemología anti-autoritaria

§55 La teoría del conocimiento verdadero que nos sugieren estos autores es pues el antípoda de la correspondiente teoría en la lógica de la industrialización —esto es, en la dinámica del desarrollo capitalista—, y esa realidad nos lleva a preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo es posible una teoría del conocimiento verdadero que se distinga de la epistemología autoritaria que supone el modelo científico dominante, y por el contrario su vinculación valorativa sea favorable al desarrollo de los significados que humanizan al género humano? En otras palabras: ¿Podemos pensar (y realizar) una epistemología comunicativa? En definitiva ¿Qué es la epistemología comunicativa?.

La teoría del conocimiento verdadero propuesta por Ágnes Heller y Ferenc Fehér en las obras consideradas se hace posible a través del valor «democracia», entendido como «algo [un significado valioso] que tenemos por dentro» (alocución del Simposio) y que se objetiva en nuestra acción diaria. «Un principio» que regula a nuestra subjetividad y actúa en la coordinación de nuestra vinculación con los demás (*Anatomía...*, p. 179), a fin de realizar la democracia objetiva, esto es, «por definición el gobierno del pueblo» (*Anatomía...*, p. 180), en otras palabras la gestión directa de los miembros de una comunidad en la toma de conocimientos y decisiones.

[5] Véase al respecto el libro *Sobre el pacifismo*, Editorial Pablo Iglesias, Madrid, 1985, p. 21.

Precisamente la epistemología comunicativa será la acción de la democracia en tanto toma de conocimientos (que por definición han de ser verdaderos, es decir, comprensivos de las objetivaciones genéricas y/o de los mundos de vida particulares), y la ética comunicativa será la manera de operar la toma de decisiones.

Como esta comunicación examina el campo de la «teoría del conocimiento verdadero», dejemos de lado el tema de la teoría del comportamiento auténtico, y continuemos examinando el asunto que concentra nuestra atención.

Dicho lo anterior podemos sostener que las tesis «correctas» de un período histórico dado en una comunidad específica surgen o «serán elaboradas en el proceso de comunicación» que le es inherente a la comunidad que se considera» (*Anatomía*..., p. 124), con lo que podemos concluir que se asegura que las tesis de una comprensión particular se construyen en un «proceso de comunicación» y son particulares a su estabilización, a su determinación estructural concreta.

Esta idea es la que da cuenta de la actitud de la profesora Heller, cuando en la sección de preguntas correspondiente a la exposición de su ya citada ponencia "Contra la metafísica en las cuestiones sociales", le contestó a una juvenil estudiante «¿Cuál Universidad?» al ser interrogada por «el papel de la democracia en la Universidad»...

Podemos así asegurar que los conocimientos (incluidos los auténticos o verdaderos) se conforman en «el proceso de comunicación» de una comunidad especifica, y que esta «comunicación debe estar libre de dominación y debe ser continua» (*Anatomía*..., p. 124) cuando actuamos con una *intentio obliqua*[6], que como principio axiológico de constitución del conocimiento científico, norma nuestra actitud gnoseológica y moral para conducirnos a buscar la verdad.

[6] Intención reflexiva, mediadora; véase *Sociología de la vida cotidiana,* Ediciones Península (Col. Historia, ciencia, sociedad #144), Barcelona, 1977, p.103, n. 2.

La filiación de estas ideas con la «teoría de la comunicación de Apel/Habermas» (*Anatomía*..., p. 119) es explícita en la obra helleriana, y ello da cuenta de la crítica que ésta teoría recibe desde la filosofía expuesta en los libros que estudiamos, impugnación que trata de complementar las tesis consideradas para hacerlas más comprensivas de la realidad. En tanto ellos «no creen que la carencia de dominación y la comunicación continua deba forzosamente lograr el consenso total» (*Anatomía*..., p. 124), como supone Habermas. Si no que simplemente ella debe producir resultados consensuales, lo que nos lleva a concluir que el proceso de comunicación de una comunidad dada produce resultados cognitivos consensuales; y a otro nivel, que estos conocimientos están generados por unas específicas relaciones sociales de comunicación.

Dinámica de la formación de consensos

§56 Habría que pensar el tipo de relaciones comunicativas existentes en nuestras comunidades especificas (nuestros espacios de acción familiar, erótica, laboral, productiva, política, etc.), para comprender la cualidad sustancial que los define, y así ponderar si son espacios cruzados por la dominación, el poder, la fuerza y la violencia, o si por el contrario están normados por una epistemología comunicativa.

Habitualmente estos lugares están definidos por estas características y de ahí que logremos afirmar: «Si la dominación [estructural, cotidiana o institucional] se ve asegurada y reforzada a través del bloqueo de la imaginación social, entonces los contra-poderes no deberían establecerse para la utilización de ningún tipo de fuerza [jugando a ser la cara opuesta de la misma moneda], sino, más bien para liberar formas alternativas de imaginación social. La sugerencia de Habermas de un proceso de argumentación irrestricta sólo puede verse desde esta perspectiva» (*Anatomía*..., p. 135).

Los conocimientos se producen entonces, en procesos comunicativos que pueden basarse en una epistemología autoritaria o en una comunicativa. Por esto los autores estudiados sugieren que si

esos procesos están cruzados por el poder dominante de la fuerza y la violencia, entonces los «contra-poderes» que los enfrentan deben potenciar la «argumentación irrestricta», con lo cual entendemos que los conocimientos verdaderos deben ser producidos en la dinámica de una comunicación democrática. Aquella que por su estructura, permita la acción de los miembros de la comunidad involucrada que quieran participar, para que los conocimientos engendrados sean los más consensuales y verdaderos.

Recordemos que la verdad de la que se habla no es solo mera adecuación a lo empírico, sino también coherencia con lo práctico. Por lo cual se afirma que es una verdad fundada primordialmente sobre la razón práctica, y, por tanto, en la vinculación directa de unas personas con otras, y al carácter (el *êthos*) mismo del proceso comunicativo que estos seres humanos singulares establecen. Por esta tesis comprendemos que se pueda afirmar que ningún principio práctico puede ser aplicado con buen juicio bajo la guía del mero cálculo.

Verdad y formación de la personalidad

§57 «La disposición para aplicarlos y observarlos debe construirse en el ámbito del carácter humano. Aprendemos desde niños cuales son las pautas de conducta valiosas, y tenemos que practicarlas continuamente a fin de poder aplicar principios y normas. Aunque Habermas tenga razón en lo relativo a las reglas de la argumentación racional, estas reglas no aseguran por sí mismas la disposición de la persona a entrar en la argumentación» (*Anatomía*..., p. 198).

En un contexto anterior examinamos algunos puntos de la vinculación que establece Ágnes Heller entre su teoría axiológica y su sistematización epistemológica; sin embargo, con ello no hemos concluido de presentar sus argumentos en torno a éste vínculo, por lo que la tesis que contiene el párrafo anterior nos lleva a estudiar otro aspecto de dicha conexión, el que nos presenta su «teoría de la personalidad».

Esta «teoría» no es estrictamente una sistematización categorial acabada o concebida de tal manera por Ágnes Heller, pero sí es un

argumento permanente en su obra, presente de sus primeros a sus últimos libros, y una conceptuación sustancial de sus razonamientos. El ser humano singular es el que al fin de cuentas conoce, el que en concreto realiza el conocimiento (como productor y receptor de él), y es, por tanto, una pieza clave a considerar en el conjunto total del proceso cognitivo.

De aquí que sea relevante establecer una teoría de la personalidad como una conceptuación que especifique más finamente la articulación entre la axiología y la epistemología, de tal manera que podamos considerar que efectivamente los conocimientos se producen en el proceso comunicativo (y no en un «diálogo de sordos»); que éstos deben ser constituidos en el seno de una comunicación democrática (y no en ninguna forma de imposición); que, por tanto, debe existir una argumentación irrestricta, y que en últimas de cuentas ellos son realizados por los seres humanos singulares (aun cuando estos se disfracen en un «consenso de grupo»), sujetos que no necesariamente han de tener «la disposición para entrar en la argumentación racional», como veíamos líneas atrás.

En el libro al que pertenece la mayoría de las citas de este capítulo, la teoría de la personalidad también tiene su lugar, y afirma lo dicho y la idea de la existencia de «rasgo(s) ideal(es) del carácter» (*Anatomía...*, p. 190), como partes sustanciales de la personalidad. Situación que nos hace inferir la necesaria vinculación destacada, articulación que cobra más sentido cuando recordamos que en un libro anterior la profesora Heller ha dicho que la «aptitud para la discusión racional la aprendemos junto con la aptitud para vivir en común y unos para otros. Si no aprendemos lo segundo, tampoco aprendemos lo primero»[7], y en uno posterior ha escrito: «ciertos puntos obscuros» de una

[7] Véase *La revolución de la vida cotidiana*, Ed. Materiales (Cuadernos Materiales 7), Barcelona, 1979, p. 97. Este libro de A. Heller es especialmente importante para precisar el significado político de su filosofía, que al respecto sigue las tesis marxianas y no las jacobino-bolcheviques del autoritarismo leninista con sus derivaciones estalinistas.

situación se tienen que comprender con la ayuda de conocimientos específicos y con una cierta dosis de «una introspección y una iluminación» personales (*Anatomía*..., p.105).

Existe pues una conexión entre la teoría de la personalidad y la teoría del conocimiento y ella es examinada constantemente por los autores que estudiamos, los que aseguran:

«...Sin desarrollar los rasgos de carácter de determinadas virtudes [epistémicas y de sapiencia, de *sophia*] jamás estaremos en condiciones de aplicar ni los principios políticos ni los principios morales» (*Anatomía*..., p. 198), dos de las *condiciones operativas* de una epistemología comunicativa.

Racionalización y autoridad política

§58 De aquí que podamos concluir que «la racionalización» por sí misma no promueve la racionalidad propiamente dicha — la racionalidad comunicativa—, y que, por tanto, y en rigor, es central estabilizar «el *modus operandi* de una autoridad política positiva», una autoridad que norme adecuadamente el ejercicio de la comunicación:

«El *modus operandi* de una autoridad política positiva tiene que lograr un máximo de aperturas y de carácter público, no debe tolerar más que un mínimo de secreto, lo cual tiene que basarse de modo permanente en el principio habermasiano del proceso de comunicación exento de dominación» (*Anatomía*..., p. 262).

Así esta forma de operar debe establecer restricciones. «Sus limitaciones son: elecciones libres [léase: acuerdos acerca de la manera de establecer los vínculos interpersonales, que deben ser libres, *decididos*]; control general y constante en todos los niveles [de la interacción sentimental, práctica y comunicativa]; rotación de los funcionarios [de los administradores de las intervenciones]... autogestión como forma dominante de propiedad pública. Si se dan todas estas limitaciones, la autoridad política es poder [positivo, ver *Anatomía*..., p. 260], pero no-dominación» (*Anatomía*..., p. 262).

Estas tesis son sugerentes pero uno se pregunta si son posibles en un mundo cultural cruzado de arriba abajo y de derecha a *izquierda* (lo que es más grave) por la dominación, el poder, la fuerza y la violencia. Sin embargo, al responder uno puede recordar que en el año de 1978, Ágnes Heller contó en una entrevista que «a comienzos de los años sesenta se formó [en Hungría] un círculo de amigos al que Lukács llamó posteriormente la "Escuela de Budapest"; y agregaba: "Nuestra amistad se basaba en una afinidad personal y también teórica. Todas nuestras ideas eran discutidas en ese círculo de amigos. Cada uno leía los manuscritos de los demás y nos criticábamos mutuamente; en aquella atmósfera la «comunicación sin dominación» era ya una realidad. Ninguna idea era «propiedad privada», todas las ideas constituían un patrimonio común»" (*La revolución de la vida cotidiana*, p. 97).

Esta frase fue pronunciada en 1978 y quizá maliciosa o perversamente se puede pensar que en este punto Ágnes Heller ha cambiado, y que ahora suscribe lo contrario; en verdad la que ha cambiado es la Escuela de Budapest[8], pero no Ágnes Heller: Cuando se la escucha hablar o se habla directamente con ella, es perceptible esta idea de la comunicación sin dominación, y es agradable la práctica que engendra: Se puede hablar con ella para establecer una acción comunicativa como la propuesta en la teoría.

Teoría que hemos caracterizando paulatinamente pero que aún nos brinda algunas ideas, como la que nos sugiere abandonar «la semántica nominalista» (*Anatomía...*, p. 53) que habitualmente utilizamos en el manejo de las tesis de las ciencias sociales, y reemplazarla por «criterios auténticamente sociológicos» (*Anatomía...*, p. 53), que evitarían «la metafísica en la cuestión social» (Ponencia en el Simposio), y producirían «categorías»

[8] Véase el libro *Dictatorship over Needs*, 1983, publicado en español por la editorial Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Política y Derecho) con el título de *Dictadura y cuestiones sociales* cuando era más acorde la traducción directa del inglés; *Dictadura sobre las necesidades,* (FCE, México, 1986).

(*Anatomía*..., p. 60). «Objetos de construcción racional» que conforman las teorías sociales y la filosofía» (*Anatomía*..., p. 53) y se distinguen de «los objetos de construcción mítica (imágenes)», lo que facilita aseverar que en las teorías sociales y la filosofía «los principios se hallan interconectados coherentemente y a través de una argumentación, con todas las afirmaciones de hecho que la teoría interpreta; y sus pretensiones de verdad se sustancian mediante argumentos racionales» (*Anatomía*..., p. 59).

La definición de la racionalidad

§59 Esta idea de coherencia y de no falsación se apoya en el valor «racionalidad», el significado que objetiva la «acción racional», aquella que «observa prácticamente normas-y-reglas, o por lo menos una», la que se constituye en un «principio» (*Anatomía*..., p. 143) para controlar la acción, pues «la racionalidad no es tan sólo un medio mejor para llevarnos a una meta preestablecida... sino que es «también», valor en sí misma, la única forma en que puede darse el proceso de auto esclarecimiento, la única forma en que se han de volver a evaluar continuamente tanto los medios como los fines y en que se ha de orientar la acción» (*Anatomía*..., p. 57).

La racionalidad es pues —según estos argumentos—, un valor que norma de acuerdo a uno o varios principios, la acción y sirve para dirigirla, controlarla y fundarla (tanto en un sentido ético [justifica lo hecho] como en un sentido epistémico [explica lo realizado]). Por esto podemos decir que la racionalidad de una acción se relaciona, e incluso se relativiza con los principios que están en juego. Así, la posibilidad de una buena comunicación interpersonal, estriba en la conciencia (el conocimiento deliberado) que tengan los interlocutores de sus principios.

Se concluye así que «las teorías sociales y la filosofía» integradas por una conveniente argumentación, coherente,

racional y conectada sin falsación» con todas las afirmaciones de hecho que «ellas interpretan, brindan verdades que se sustancian mediante argumentos racionales», referidos a principios, considerados en la «teoría como un todo» (*Anatomía*..., p. 59).

La arquitectónica científica

§60 Sistematización que como señalamos se integra por categorías y no por imágenes. De aquí que sea importante distinguirlas, ya que «suele darse el mismo nombre a los objetos de construcción mítica (imágenes) y a los objetos de construcción racional (categorías) de la vida social. Es precisamente esta circunstancia la que explica que para los inexpertos recién llegados a un debate, resulte tan difícil decidir si el interlocutor les está presentando una categoría social o un mito social. Sin embargo, hay una prueba preliminar con la que se puede decidir la cuestión. Se trata de observar si ciertas palabras claves se utilizan en singular o plural. Si se alude a veces a voces en singular de un modo ceremonial (Proletariado, Socialismo, Revolución, Tercer Mundo), entonces podemos estar seguros de estar ante un mito, mientras que el uso del plural de tales voces es por lo menos un fuerte indicio de que nos enfrentamos con auténticas categorías sociales»(*Anatomía*..., p. 60).

Hay pues que distinguir entre «construcción mítica» y «construcción racional", es decir, entre construcción imaginaria y construcción categorial, y consecuentemente entre «conocimiento» y «opinión» (*Anatomía*..., p. 262), para retomar la idea ofrecida líneas atrás acerca de la pretensión de verdad de una tesis: esta se debe sustanciar mediante argumentos racionales.

Efectivamente: si escribimos sobre una «semántica nominalista», si un poco atrás lo hicimos sobre conocimiento fetichizado, y si recordamos que en noviembre de 1987 Ágnes Heller y Ferenc Fehér propugnaban en México el evitar la «metafísica en las consideraciones sociales», podemos concluir

que es la «cualificación sustancial» de los argumentos la que los concreta, y que no es la «forma» recibida la que los define. Esta posición busca superar «el formalismo, un procedimiento tan difundido en la modernidad» que los llevó a introducir la cualificación sustancial en la evaluación de los procedimientos y pautas sociales de acción» (*Anatomía*..., p. 77).

La relevancia de la "cualificación sustancial"

§61 La cualificación sustancial reconoce el «contenido socio-histórico del fin o el valor» que se considera (igual, n.12), pues las cuestiones sociales están inextricablemente vinculadas a los contenidos de valor de los procedimientos y pautas de la acción social, y, por tanto, tienen ineludiblemente un contenido moral, y en el estudio moral «la cantidad no puede explicar por sí sola las distinciones morales» (*Anatomía*..., p. 172), pues éstas «no son exclusivamente formales, puesto que también encierran ciertas consideraciones de fondo» (*Anatomía*..., 179). Así, debemos precisar sus «puntos de cualificación» (*Anatomía*..., p. 78) bajo la guía de los valores del conocimiento científico, evitando las «absolutizaciones» y buscando las «cualificaciones». Éstas se sitúan invariablemente en lo concreto (para el caso la reunión del fondo y la forma), y nos llevan a hablar de «calidades» (por ejemplo la de «la vida» [*Anatomía*..., p. 136]) y de «cualificaciones precisas» (igual, p. 144) que sirven para la correcta descripción, comprensión y evaluación (o valoración) de los objetos considerados.

A la vez, esta circunstancia permite conformar otro razonamiento: El de la cualificación del ser humano singular que conoce, por ende actúa[9] y sabe «de modo sustancial y previamente» [a su acción] qué «consecuencias de ella son buenas y cuáles son malas» (*Anatomía*..., p. 175), sin que con ello se pueda decir que

[9] Podemos ilustrar esta tesis con el ejemplo que la autora coloca en la página 144 sobre el «capitán» de un barco cualificado.

una persona de esta naturaleza sea un adivino que pronostica el porvenir sin dudar: Es solamente un experto que por su cualidad —su calificación—, conoce un gran rango de probabilidades de su acción.

El razonamiento sobre este tópico permite hablar de las cualificaciones del objeto y del sujeto, pero también de las cualificaciones de los procesos, de las «cualidades» de un movimiento específico, incluso de uno tan alto, significante y valioso como el «de la cualidad de nuestras vidas» (*Anatomía*..., p. 188). De su «calidad»—de sus «puntos de cualificación» como antes decía—, y de sus «cualificaciones vinculantes», esto es, las que articulan unas realidades con otras, unos procesos con otros, y usa fórmulas como «en conjunción recíproca» (*Anatomía*..., p. 194), o como dirán en *Sobre el Pacifismo* "codeterminado» (ps. 26, 136).

En conclusión podemos decir que la cualificación sustancial es la operación conceptiva que delimita la concreción de una realidad, y que con ella evita su «vacío» (*Anatomía*..., p. 249), su «falta de definición» de contenido real (igual).

Complejidad y concreción

§62 Contenido real que siempre es complejo en los procedimientos y pautas sociales de acción —en la realidad social—, y que, por tanto, debe ser considerado en su contenido concreto[10]. Por esto «reducir un acontecimiento muy complejo a un denominador común demasiado subjetivo» (*Anatomía*..., p. 87) es caer en «lo que en general, y tal vez de modo incorrecto, se conoce como teoría monolítica de la verdad», la que se ha modelado con excesivo apego al modelo de las ciencias naturales, en particular, de la física teórica. En efecto: esta conceptuación afirma que para toda constelación particular de acontecimientos hay sólo una afirmación verdadera, que es la única verificable...

[10] Via el método de la filosofía y sociología de la vida cotidiana, los procesos sugeridos por la epistemología comunicativa, y los desarrollos que podemos conseguir de estos contextos, como es la misma pedagogía de lo cotidiano.

«Mientras que en las ciencias naturales una teoría nueva confirma su pretensión de verdad descartando e invalidando todas las teorías anteriores, gracias a su mayor comprensión y mayor ausencia de contradicciones, cuando se trata de comprender la sociedad, este proceso de descarte e invalidación dista mucho de ser tan nítido. Pero su índole no exclusiva y no absoluta se manifiesta de modo particular cuando lleva implícitas consecuencias de orden moral, puesto que lo moralmente bueno, como ya Aristóteles lo advirtió acertadamente, no es un punto, sino un campo con diversos puntos posibles de decisión correcta, ya igual, ya aproximadamente.

«Esta diferencia en lo metodológico, da lugar a los enfoques de las ciencias naturales y de las sociales respectivamente. En la última forma de conocimiento, los seres humanos no pueden reducirse a entidades uniformes y cuantitativamente comparables. Para los lectores de la "filosofía de la praxis" esto es obvio. Sin embargo, de ello se deduce que hay una interpretación posible del pluralismo teórico que nosotros rechazamos explícitamente. Esto nos sugiere la cancelación de la pretensión de verdad [única o exclusiva]. Si no hay solamente un juicio verdadero, sino varios, ¿por qué no declarar que todos los juicios que sirven a las inclinaciones, al talante, y tal vez hasta los intereses de un actor social son verdaderos? Pero hemos comenzado con la afirmación de que lo tiene un campo amplio es la decisión moralmente buena, y por lo tanto verdadera. Y la diferenciación entre bueno y malo, y entre verdadero y falso, es una necesidad insoslayable de nuestra existencia humana, de tal modo que la pretensión de verdad (en cuestiones sociales) puede pluralizarse, sí, pero no puede cancelarse. El relativismo absoluto es una forma de pluralismo teórico que violenta necesidades humanas fundamentales.

«El sentido de un pluralismo teórico necesario y saludable es equivalente al juicio que sostiene que el objetivo de todas las discusiones teóricas... es la búsqueda de la verdad, en el sentido

hegeliano de "estar en la verdad". Pero de este simple enunciado se deduce que es necesario elegir entre un sujeto epistemológico diferenciado en tanto portador de la verdad única en relación con cada constelación única, y un amplio campo de decisiones posibles, de las que varios o tal vez todos los puntos, puedan ser satisfechos por sujetos que estén en la verdad (aunque no sea necesariamente en el mismo grado). Nosotros optamos por la segunda alternativa» (*Anatomía*..., p. 123).

Los tipos de consentimientos

§63 Hay —como quien dice—, *grados de la verdad* y, por tanto, podemos asegurar que el estado en que se encuentren éstos portadores de la verdad puede corresponder a un «consenso inicial» (*Anatomía*..., p. XI) y otros a uno más complejo o que incluso se defina «como producto final» (*Anatomía*..., p. XII), o que quizá sea simplemente «primordial» (igual ps. XI y XII), «social» (igual, p. XIII), «popular» (igual, p. 33), «nacional» (igual, ps: 85, 102, 120, 170) o «forzado» (*Dictadura y cuestiones sociales*, ps. 226-227).

¿Cómo pues distinguir el estado de constitución de un consenso hermenéutico? La respuesta a esta cuestión nos lleva a sugerir que encontrando[11] la «clave hermenéutica» (*Anatomía*..., p. 88) con la cual se interpreta el consenso específico, considerado su «complejidad»[12] y la «causa dominante» (*Anatomía*..., p. 92) de su constitución, pues es posible encontrar y «aplicar *un* patrón común particular a ciertos tipos de pautas de conducta y de creencias», a pesar de que «todas las culturas sean únicas (diferentes)», y «más aún —dicen Ágnes Heller y Ferenc Fehér— nosotros sostenemos que debemos hacerlo» (*Anatomía*..., p. 100-101).

[11] De acuerdo con las propuestas implícitas y explícitas en la sociología de la vida cotidiana, en la epistemología comunicativa y en los logros de la pedagogía de lo cotidiano.

[12] *Anatomía*..., ps: 23, 62, 69, 79, 94, 96, 122, 127, 131, 134 y 135.

Es decir, que ellos afirman que es posible encontrar patrones comunes particulares en la hermenéutica cultural» (*Anatomía*..., p. 98) que sugieren y que esto se debe hacer; tanto más que esta hermenéutica cultural es —como apreciábamos antes—, «interpretación de la interpretación» (*Anatomía*..., p. 109), que puede realizarse según una «interpretación espontánea», o de acuerdo a una «aplicación metodológica» de ella, lo que obliga a «distinguir» entre una y otra. La «aplicación metodológica» implicaría el establecimiento de «patrones comunes culturales» y de su implementación ética; pues —además—, en la «hermenéutica no se explica la interpretación como operación exenta de valoración, sino más bien [que se realiza] lo contrario». Esto dicho, a pesar que «una rama de la hermenéutica se ha visto acoplada a ciertas proposiciones teóricas neokantianas y positivistas» (*Anatomía*..., p. 111). Debido al «circulo hermenéutico» —la interpretación de la interpretación—, como operación inmanente al quehacer del científico social, hace que este profesional trabaje siempre con «reglas de interpretación establecidas por un consenso hermenéutico orientado axiológicamente» (*Anatomía*..., p. 122).

En otras palabras: en esta «época de hermenéutica» (*Anatomía*..., p. 122) debemos hacer una «aplicación metodológica» y no «espontánea» del «círculo hermenéutico», con o a través de, un conjunto de «reglas de interpretación establecidas por un consenso hermenéutico orientado axiológicamente», y sustanciado en «patrones comunes particulares» de los objetos culturales tratados, que en algún momento de su desarrollo, en las etapas iniciales de este proceso se vincula a las «experiencias vitales del observador participante» (*Anatomía*..., p. 110), el cual siempre valora al interpretar y «jerarquizar» sus valores de interpretación: «La participación [del hermeneuta] no era todavía [en los inicios del proceso] un mero instrumento para mejorar la observación, si no que estaba movida

por el compromiso [suyo, directo o indirecto] por el gusto o disgusto, y en tal sentido era real» (igual).

Actitudes comunicativas y conocimiento

§64 El proceso reseñado expresa esta circunstancia, y en su desarrollo deja atrás las etapas iniciales y permite hablar de "actitudes" estabilizadas (Anatomía..., p. 187): La "teórica y la práctica", diferenciadas claramente y que hemos especificado, para afirmar las tesis fundamentales de esta comunicación: el proceso comunicativo buscador de la verdad —sea en nuestro trabajo como profesionales de las ciencias sociales, o en nuestra acción cotidiana—, debe estar regido por una hermenéutica cultural apoyada en nuestro conocimiento de la vida cotidiana y en nuestra epistemología comunicativa, que entendiendo el estado de desarrollo de un consenso hermenéutico pueda establecer pautas de conducta racionales y con ella la comunicación democrática.

A su vez, con esta práctica se instaura un recurso para evitar la comunicación dominante, el ejercicio de un poder negativo o autoritario, y el desarrollo de la fuerza y la violencia —moral o simbólica, práctica o posible. Este nuevo *êthos* establece un estar (y un deber ser) que faculta aprender a vivir con los demás y para los demás sin dominación, fuerza, poder y violencia. Con él podremos ejercer y promover una práctica educativa demócrata y una correcta ejecución de las tesis metódicas y epistémicas de la pedagogía de lo cotidiano, que como se desprende de este capítulo, deben surgir de un esfuerzo colectivo, donde su contribución es muy relevante, especialmente si podemos construir un consenso donde tengamos las siguientes precisiones sobre el conocimiento científico.

CAPÍTULO 6

PRECISIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO[1]

Los puntos de partida

§65 La vida cotidiana —la parte de la realidad desde donde establecemos nuestro universo de referencia—, es heterogénea en cuanto se integra por una gran diversidad de elementos, niveles y procesos de operación y se vincula íntimamente al tipo de pensamiento que le es propio: el cotidiano. También denominado *empírico o vulgar, común, natural o ingenuo.*

En cuanto proponemos la pedagogía de lo cotidiano desde los logros de la sociología de la vida cotidiana —junto a las disciplinas que le son atinentes—, en este capítulo prescindiremos de especificar la forma como los seres humanos reproducimos diariamente el vigor de nuestras sociedades, para concentrarnos en caracterizar el pensamiento cotidiano, en la lógica de diferenciarlo del científico, buscando cumplir su objetivo: precisar el sentido, significado y estructuración de éste último.

Heterogeneidad y simplicidad del pensamiento cotidiano

§66 El pensamiento cotidiano está vinculado entrañablemente a las formas de actividad de la vida cotidiana, a su estructuración y sobre todo a la manera como los seres humanos nos apropiamos de ella, por lo cual es tan heterogéneo como su fuente de origen, y se forma por derivación simple de la cotidianidad. Esto sucede por dos situaciones básicas: en parte por la circunstancia que las diversas actividades diarias deben ser realizada en concomitancia directa con su pensamiento operativo y en un tiempo rápido; y en tanto hay una diversidad de actividades y concepciones en las diferentes épocas, sociedades y regiones donde actuamos los seres

[1] Las tesis aquí expuestas tienen que reconocer los aportes de la Ágnes Heller todavía marxista, tal como los expuso en su libro *Sociología de la vida cotidiana*, *ed. cit.*

humanos; lo cual genera la existencia de saberes distintos para las variadas maneras de vivir.

De la primera circunstancia surge *la estructura u organización general del pensamiento cotidiano;* de la segunda derivan *los contenidos* precisos de este tipo de pensamiento. Ciertamente, estos dos factores están íntimamente vinculados. La estructura del pensamiento cotidiano de cada época (e incluso de cada región nacional) y la combinación de sus contenidos concretos están co-determinadas, y podemos decir que son cotidianos sólo si y en cuanto se organizan en la estructura del pensamiento cotidiano.

Evidentemente, el saber existente en la realidad es mucho más que cotidiano; pues no todo el saber puede «sistematizarse» en la estructura del pensamiento cotidiano. El conocimiento ubicado más allá de esta estructura es y permanece *especializado* e incluso es innecesario para la reproducción directa del ser humano particular que nace en una sociedad concreta, pues su vida cotidiana puede operar sin recurrir a él. En este tipo de vida, las habilidades cognitivas suelen ser simples, directas y propias del sentido común, es decir, de la manera como identificamos y reconocemos los recursos mínimos para desenvolvernos en una cotidianidad.

Inmutabilidad e inercia

§67 El pensamiento común surge de la existencia de las necesidades vitales de todos los días, y esta génesis produce que su funcionalidad pueda ser considerada como inmutable; y que sus estructuras (de organización y de contenidos) se modifiquen con ritmos variados y diferenciales. La organización de las formas del conocimiento cotidiano se modifica lentamente e incluso puede permanecer inmutable en largos períodos de la historia (como en el tiempo medieval para el caso europeo, o las épocas virreinales en las colonias españolas). Por el contrario, los contenidos del

pensamiento cotidiano tienden a cambiar aun cuando su permanencia los define mucho mejor como retardatarios e inércicos.

Instrumentalismo, economicismo y pragmatismo

§68 La «inercia» de los contenidos deriva de la estructura del pensamiento cotidiano, que es en gran medida instrumental y economicista y produce que dichos contenidos se resistan a cambiar, frente a cualquier pensamiento o propuesta que supere su pragmatismo.

Esta resistencia al cambio y su correlativa *conservación del movimiento*, se explica y articula con la intención cognitiva inmediatista del conocimiento cotidiano, que se rebela al esfuerzo intelectual, y se acomoda a lo establecido e identificado como útil. Utilidad que aparecerá continuamente para la conciencia cotidiana como lo bueno, lo moral y decente y permitirá pensar su instrumentalismo y/o pragmatismo.

La intención cognoscitiva del pensamiento cotidiano estriba en acceder a un saber formado simplemente mediante el registro, la agrupación y sistematización de las experiencias cotidianas; o bien mediante su «abstracción» y unificación en una teoría homogénea, que en orden estricto será una ideología. Sin embargo, este registro, agrupación y sistematización constituirán un pensamiento *pre*-científico o *pre*-filosófico que invariablemente se referirá a la experiencia cotidiana y solo a ella, y estará entrañablemente vinculado a su pragmatismo.

La posible superación de este último tiene lugar a través de la eventual *intención reflexiva del pensamiento sistemático* (sea científico y/o filosófico), a través de la construcción y/o elaboración de contenidos de pensamiento que confronten el pragmatismo y las vivencias antropocéntricas de él surgidas, junto a las necesidades e intereses de la persona cotidiana (individual o grupal). Para esta persona el pragmatismo cotidiano será *naturalmente el buen sentido y el parámetro de la normalidad;* y el universo conceptual desde donde realiza su actividad.

Personalismo, prejuicios, sublimaciones y subsunciones

§69 Esta circunstancia produce que el pensamiento cotidiano sea básicamente personal y, por tanto, limitado a una experiencia cotidiana, que lo hace depender de una vigencia restringida y posicional: relativa a las condiciones de tiempo, lugar y cultura de sus agentes singulares.

Este factor hace que el pensamiento cotidiano se organice como un sistema de prejuicios y de puro sentido común, naturalmente asociado a fetichizaciones, sublimaciones y subsunciones: los eventos desconocidos son incorporados dentro de los saberes establecidos, que de esta manera conservan su vigencia, sin perturbarse por lo novedoso que puede estar pasando en su entorno, y que tentativamente podría obligarlo a buscar el cambio, la transformación.

Polisemia y comodidad

§70 Esta capacidad del pensamiento cotidiano para subsumir lo desconocido en sus estructuras, determina el carácter de su lenguaje, que será polisémico, pues requerirá darle diversos significados a las cosas y a los procesos operativos y de interrelación, para adaptarse a su inercia, a su intención cognoscitiva inmediatista y a su comodidad: es más fácil actuar conforme a lo conocido, que asumir desafíos intelectuales y/o arriesgarse a renovadas construcciones.

La repetitición y la costumbre

§71 La conjunción de los elementos identificados en el tipo de saber analizado, hace que sea repetitivo, pues volver a dar las mismas explicaciones, o adoptar idénticas soluciones o generar iguales respuestas, produce seguridad subjetiva ante la heterogeneidad cotidiana. Actuamos según un sistema de costumbres, certezas que señalan un camino conocido en medio de tantos hechos casuales y únicos, como los que acontecen en el

día a día, que de ser tratados de otra manera generaría una permanente incertidumbre cognitiva y moral.

Hipergeneralización y analogía

§72 La repetición, factor sintético o aglutinante de los demás hasta ahora destacados, conduce a un nuevo rasgo del pensamiento cotidiano: realiza generalizaciones falsas, exageradas, lo cual lo lleva a la hipergeneralización, como resultado de su lógica analógica.

La estructuración por similitudes —propia de la analogía— fundamenta la hipergeneralización, por reproducir lo conocido, incluso en su ser más entrañable: el propio saber antropocéntrico, que genera conclusiones por la semejanza con el cuerpo humano y sus funciones.

A riesgo de distraer brevemente su atención profunda dedicada a entender plenamente el argumento propuesto, demos un ejemplo del contexto examinado, con una frase típica del conocimiento cotidiano en México a finales del siglo XX, recuperando incluso un ámbito escolar. Una respuesta usual de muchos estudiantes, inicia con la frase "Algo así como...", con la cual buscan indicar un evento parecido a lo indagado, pues sin duda carecen de la caracterización precisa que respondería fielmente la pregunta formulada, que debería ser contestada desde una intención científica.

La intuición

§73 La lógica analógica del pensamiento cotidiano genera naturalmente su operación intuitiva, al captar las generalidades de los eventos o procesos. Al operar por analogías se quedará básicamente en la intuición o se *elevará* cuando más a su representación —a su formulación imaginaria. Construcción que bien puede ser expresada eventualmente con palabras, las cuales corresponderán a las formas simples de las ideas, disposiciones

intelectuales diferentes a los conceptos y definidas por su sencillez o elementalidad y restringido poder explicativo, vinculado a la polisemia ya mencionada.

Irreflexión, imitación y probabilidad

§74 Este ser analógico, hipergeneralizado e intuitivo del pensamiento cotidiano hace que también sea irreflexivo, imitativo y probabilístico. Irreflexivo desde su intención cognoscitiva, reforzada por su carácter cómodo e imitativo: concluimos partiendo de lo conocido (para garantizar seguridad psíquica y operativa, aun cuando sea ilusoria) y actuando subsunsiva o analógicamente, pues así cumplimos el *êthos* del pensamiento cotidiano, su carácter antropológico y personalista. A pesar de estos rasgos, el sujeto cotidiano también debe responder a exigencias desconocidas, y lo hará recurriendo a la probabilidad, lo cual convierte su pensamiento en probabilístico, en un juego de azar.

A ver si *pega lo elegido*, pues la incertidumbre es muy incontrolable para un pensamiento de bajos vuelos, que necesariamente tiene que dar un tratamiento aproximativo a la singularidad, con lo cual se aumenta considerablemente los márgenes de azar e imponderabilidad convocados en otro capítulo de este libro. Aleatoriedad conducente a muchos dramas y problemas en la vida cotidiana, que bien puede asociarse a las enfermedades del pensamiento, referidas igualmente en el capítulo 2.

Precariedad, pasividad, conservación y espontaneísmo

§75 El pensamiento cotidiano es así mismo precario o parcial. Al operar como queda dicho, accede limitadamente a la explicación o acción sobre la realidad, que incluso pueden ser acertadas u oportunas cuando operan dentro de los límites de la vida diaria, pero riesgosas e inseguras al trascender su ámbito y aproximarse a la vida genérica con sus intereses y saberes. La precariedad o parcialidad del pensamiento cotidiano lo convierte

en pasivo cognoscitivamente y conservador en el plano de la moral, en cuanto está incapacitado para acceder a ámbitos superiores del desarrollo humano.

La precariedad lo conduce igualmente a la irreflexión y al espontaneismo. Estas conductas pueden ser eficaces en la vida cotidiana en tanto es acertado operar con tipos de acción y conocimiento ya probados en la cotidianidad (en consecuencia exentos de reflexión). No obstante, más allá de sus límites y significados son profundamente riesgosos, irresponsables e imponderables, pues al responder a las motivaciones más íntimas de un sujeto particular, tienden a chocar y contraponerse con intereses y conocimientos colectivos que no pueden ser manejados espontánea, irreflexivamente.

El peso del sentimiento

§76 Después de lo dicho hasta ahora sobre el pensamiento cotidiano, se comprende fácilmente su siguiente característica: es sentimental. Tanto por estar basado en la creencia de su efectividad (en la fe), en el sentimiento de su eficacia; como por estar vinculado orgánicamente al nivel sensible del ser humano (al *plexo solar* para muchas concepciones orientales, o al *corazón* para un buen número de autores occidentales[2]). Volviendo a ilustrar lo dicho, tomemos del lenguaje cotidiano vigente en nuestra época la expresión "*siento que...*" muy usada incluso para dar una respuesta que se espera racional, pues contesta un planteamiento de igual tipo.

Esta línea de reflexión puede conducir a fructíferos análisis de la psicología del conocimiento, y tanto más cuando la característica ahora resalta del pensamiento cotidiano, es una *piedra de toque*, un parteaguas de la conducta diaria. En el

[2] Desde Pascal con su frase "El corazón tiene razones que la razón no comprender", hasta los estudios posteriores a los transplantes del órgano central del sistema circulatorio humano. Véase al respecto a Paul Pearsall en su libro *El código del corazón (The Heart's Code,* Broadway Books, [1998], 1999).

acontecer de todos los días la mayoría de las veces la persona particular se comporta sentimentalmente antes que racionalmente, pues así lo impone la estructura ética y cognitiva establecidas, que usualmente son conservadoras y reaccionarias a formas superiores del desarrollo humano.

Economicismo

§77 Por lo dicho se concluye que el pensamiento cotidiano es economicista, es decir, actúa buscando obtener los fines en el menor tiempo posible, por la vía más *económica* a su alcance y esto crea realidades: actuando desde el conocimiento cotidiano buscamos los fines más rentables, cómodos, rápidos y eficaces —más *pragmáticos*— y esto lo logramos con la hipergeneralización, la intuición, la analogía, el hábito, la costumbre y los demás factores mencionados e implicados, que nos llevan a entender la característica ahora resaltada del pensamiento cotidiano, como la razón de ser de su espontaneismo y su actitud cognitiva ateorética: se trata —para la gente cotidiana— de alcanzar fines útiles inmediatos, no de resolver en el pensamiento ecuaciones conceptuales...

A mi imagen y semejanza

§78 Y esto acontece por la última característica que hemos encontrado del tipo de pensamiento reflexionado: su humanoformismo. Su conformarse y definirse por la construcción directamente antropológica de su sujeto, quien concibe su realidad desde sus determinaciones humanas, y piensa al mundo según su imagen y semejanza.

Esta determinación del pensamiento cotidiano aún puede subdividirse, para presentar el antropologismo, el antropocentrismo y el antropomorfismo.

Percepción inmediata

§79 El antropologismo se da cuando el sujeto cotidiano hace predominar su psicología y afectividad en su captación del mundo, y sus percepciones son básicamente sensibles. El hedonismo de los jóvenes y los perezosos es un magnífico ejemplo de antropologismo, pues hacen girar el mundo sobre su placer, comodidad e irresponsabilidad, e incluso llegan a argumentar su posición con discursos donde fácilmente puede descubrirse el sujeto oculto: ellos mismos defendiendo su comodidad individualista de mantenidos sin honor ni dignidad.

No obstante, sin llegar al ejemplo extremo de los hedonistas, tenemos que subrayar que el antropologismo es necesario e inherente a la percepción cotidiana del mundo, pues es el ser humano particular quien capta su entorno inmediato, y esta sensación elevada a percepciones y sentimientos, es indispensable para vivir cotidianamente. En la vida diaria es imposible hacer abstracción de las percepciones inmediatas, pues estas nos guían para sobrevivir en nuestro entorno; pero no siempre podemos quedarnos en ellas, especialmente cuando nuestra actitud cognitiva está dirigida más allá de lo inmediato al orientarse a lo genérico.

Si ilustramos el antropologismo podemos pensar que cuando conducimos un coche y vemos parpadear la luz verde del semáforo debemos comenzar a detenernos, pues en pocos segundos se pondrá la luz preventiva y para entonces debemos estar en velocidad cero.

Mi propia persona

§80 El antropocentrismo tiene un carácter diverso. Si el antropologismo es inherente a la realidad humana y es útil para vivir la cotidianidad, el antropocentrismo es una condición gnoseológica y ética por superar, tanto en nuestro comportamiento cognitivo como moral.

El antropocentrismo es la condición del pensamiento cotidiano por la cual captamos nuestro entorno según nuestra subjetividad singular, y ordenamos nuestra comprensión de la realidad según nuestra percepción, fines e intereses. El recordar una vida infantil es ejemplificar muy bien el antropocentrismo, y el tener presente los procesos de socialización es comprender lo que es la des-antropocentración: ir más allá de nuestro mundo singular, pues vivimos en sociedad y una buena vida se debe a ella.

Otra ilustración del antropocentrismo puede encontrarse en el dicho popular que afirma que *cada cual habla de cómo le fue en la feria...*, con lo que se dice mucho de esta característica del pensamiento cotidiano, extremadamente común en la vida diaria e intolerable en los requerimientos del conocimiento científico y del correcto comportamiento moral.

Ptolomeo

§81 El antropomorfismo hace que el ser humano particular tienda a captar toda la realidad como análoga a su vida cotidiana y, por tanto, como su creación. Un caso extremo de antropomorfismo fue la teoría cosmológica ptoloméica, con la cual llegó a pensarse por siglos que la Tierra era el centro del Universo...

Sin embargo, estas posiciones pueden superarse incluso para el ser humano particular, pues basta que su cosmovisión tenga un poco de desarrollo histórico para dejar de creer que todo es construcción humana, y reconocer que hay un orden natural y social que lo trasciende para poner el antropomorfismo en límites manejables.

Un ser humano particular con estos mínimos desarrollos podrá pensar al Universo como independiente de la teleología y el deseo humanos, y alcanzará a concebir su libertad como construcción y producción colectivas y como una acción desantropomórfica y encaminada al propio servicio humano.

Una pregunta necesaria

§82 El pensamiento hasta ahora descrito es indispensable para vivir la vida de todos los días, entendiendo que esta existencia es así por su regular naturalidad que la hace inmodificable por largos períodos en una dinámica social; sin embargo ¿qué sucede cuando la vida cotidiana es efímera dados los rápidos cambios de una estructura social dinámica o incluso en un estado de transformación permanente?

Sucede que el pensamiento científico se hace necesario, y que emerge, tanto como una construcción histórica como un desarrollo personal. Logro que se puede alcanzar gracias al desenvolvimiento de una conciencia histórica, que nos capacite para comprender el surgimiento de la ciencia moderna, que para la historia que tenemos en cuenta —la Occidental— surge a partir del Renacimiento.

Como en el primer capítulo bosquejamos sintéticamente el surgimiento de la ciencia moderna, y la solución gnoseológica que recibe la comprensión científica del mundo, la naturaleza y la historia, en este momento tendremos que concentrarnos en comprender al pensamiento científico como un logro de la persona, que con su desantropomorfización alcanza el desarrollo genérico del ser humano y la comprensión de la estructuración y dinámicas naturales.

Si este es el acercamiento, entonces tenemos que preguntarnos ¿cómo podemos alcanzar el pensamiento científico? Y más en general ¿para qué sirve el conocimiento?

La intención cognitiva

§83 La detallada caracterización realizada sobre el pensamiento cotidiano nos da muchas pistas e indicaciones. Recuperemos en primer lugar el concepto de *intención cognitiva*, crucial para trazar un contrapunto entre estos dos tipos de pensamiento logrando su diferenciación.

Si la *intención o actitud o disposición cognoscitiva* del pensamiento cotidiano es la inmediata, irreflexiva y directa; la del conocimiento científico es diametralmente opuesta y será mediata, reflexiva e indirecta en cuanto partirá de las objetivaciones genéricas —los productos y/o conocimientos *que han quedado en la historia*— y no de la rápida percepción personal.

Esta actitud teorética tenderá a superar el pragmatismo con los significados que le son propios y mediante la construcción de conocimientos que lo impugnen y prácticas que dejen atrás las necesidades e intereses del ser humano particular.

De esta forma la actitud reflexiva científica tenderá a concretar una desantropomorfización que brota de la adquisición de la verdad (como en las modernas ciencias naturales), y los contenidos del pensamiento cotidiano —utilizados como principios que explican el mundo—, aparecerán por el contrario con un valor negativo frente a los intereses colectivos y/o genéricos. Hay que afirmar que tal duplicidad constituye, al menos en su forma totalmente explícita, un fenómeno moderno, agravado en los tiempos actuales por un rápido y creciente cambio en la vida cotidiana, que se transforma día a día perdiendo su permanencia y seguridad y exigiendo respuestas inéditas en otras épocas y circunstancias.

Y precisamente por ello no es casual que en la época moderna haya existido cierta *posición de censura* hacia el pensamiento cotidiano. En el mundo greco-romano cualquier tipo de pensamiento científico podía ser referido en mayor o menor medida a las experiencias de la vida cotidiana, no obstante que algunas conceptuaciones pudieran ser referidas a eventuales posiciones vinculadas a actitudes reflexivas científicas. Esto operaba del mismo modo en que la conducta moral típica era la forma «pura» la eticidad establecida en la cotidianidad. Un buen ejemplo de esta situación puede ser encontrado en los *Diálogos* platónicos. Sócrates construye sistematizaciones formales de los

procesos de la vida cotidiana, y puede tratar así de diversos campos cognitivos. Tal *crecimiento* —este salir de lo cotidiano para llegar a lo teórico—, es posible por el carácter *estático* de la sociedad comunitaria, carácter manifiesto en todo el conjunto social. Apenas la sociedad se dinamiza, este *crecimiento* es cada vez más problemático.

En general esto ocurre a partir del Renacimiento: primero en la acumulación originaria de todo tipo de capitales; después, a niveles más complejos, con el inicio del proceso libre de la producción burguesa, donde el ritmo de desarrollo se hace cada vez más rápido. Las nuevas posibilidades en todos los ordenes sociales exigen día a día reacciones nuevas. Ya no existen comunidades naturales que con su jerarquía estable de significados ofrezcan una base fija a los conocimientos y decisiones morales.

La actitud reflexiva científica, la teoría surgida de ella y el modo de actuar que censuran las experiencias cotidianas se convierten en una necesidad vital *colectiva.* Esto acontece primero con la desantropomorfización de las ciencias naturales. En ellas la actitud reflexiva científica se hace corriente e incluso alcanza su culminación. Sin embargo, recordemos que para el pensamiento cotidiano es imposible superar la actitud cognoscitiva directa o antropomórfica, pues en caso contrario se separaría de la *racionalidad simple* de la estructura del pensamiento cotidiano, dejando de ser cotidiano. La conformación de una actitud reflexiva desantropomórfica en las ciencias morales, sólo podrá alcanzarse con el desarrollo de una buena educación, que logre colocar los intereses colectivos sobre los particulares, y consiga que esta vigencia se introyecte profundamente en la mayoría de los adultos que conformen la sociedad.

No obstante, antes del surgimiento de la sociedad dinámica existían ya esferas de realidad en las cuales emergían tipos de pensamiento no-cotidianos y contrapuestos a la cotidianidad e indeducibles de ella. El pensamiento jurídico del período clásico

de Roma fue asimilado sin dificultades por el derecho capitalista. Sin embargo, en el conjunto de los tipos del pensamiento sistemático, la separación entre los tipos de actitudes cognitivas sólo se convierte en característica de la desantropomorfización a partir del Renacimiento y aconteció casi simultáneamente en todas las ciencias, aun cuando de manera muy diferencial en las morales.

Las tesis de Maquiavelo contienen soluciones para la relación ética-política que ningún filósofo clásico griego habría podido «sacar» del pensamiento de cualquier hombre cotidiano. El primero que busca dejar atrás la actitud cognoscitiva directa o antropomórfica es Francis Bacon, quien con la teoría de los *idola*, en *el Novum Organon* quiere dejar atrás el pragmatismo del pensamiento cotidiano para favorecer la desantropomorfización de la ciencia. Galileo ejerce en la física y en la astronomía la actitud reflexiva científica, y no sólo con sus descubrimientos, sino también mediante una polémica consciente. Todavía *suena* en el recuerdo de los científicos, su frase "y, sin embargo, se mueve"...

Desantropomorfización del pensamiento ético

§84 Análogo proceso comienza a darse en las ciencias morales, especialmente en la filosofía, cuando Spinoza busca la racionalización de todo el comportamiento del ser humano con sus tesis éticas. La derivación de todo acto humano del egoísmo, en Thomas Hobbes y Helvecio —quien pasará esta tesis al joven Marx—, son una muestra más de lo aquí argumentado. El imperativo categórico en Kant no es precisamente una desantropomorfización, pero no obstante es un dejar atrás las experiencias cotidianas, de forma análoga a las que se observan en las ciencias naturales. Lo mismo puede decirse de la ética de Marx en cuanto teoría de las desenajenación social y enriquecimiento humano, que deja atrás la pobreza de la ética capitalista.

La *actitud reflexiva científica* supone, recordemos, la imposibilidad que los contenidos del pensamiento sistemático puedan ser elaborados simplemente prolongando, sistematizando los contenidos de la experiencia cotidiana, «limpiándolos» de la particularidad, de la casualidad, del antropocentrismo relativo al ser humano particular. Y recordemos de igual manera que esta tesis no significa que dichos contenidos, sean ajenos a la vida y el pensamiento cotidianos. Muy por el contrario, suponemos que una buena conceptuación favorece vivir mejor la vida diaria pues la vivimos en provecho de todos.

En este contexto hay que destacar que cuando se considera *prejuicios* a los contenidos del pensamiento común (y no sólo ideas o imágenes iniciales), generalizaciones falsas, exageradas, se los tiene que tomar como elemento inevitable de la vida cotidiana, como *realidad*. Esto nos lleva a asumir una posición realista, pues sin duda la vida cotidiana y el pensamiento relacionado con ella son la base inalterable de la historia; y no existe —ni puede darse— una teoría de la sociedad que consiga ignorarlo. Si se olvida esta realidad llegamos al absurdo, y perdemos la posibilidad de superar la actitud cognoscitiva directa o antropomórfica, con la actitud reflexiva científica, estando incapacitados para construir un pensamiento científico productivo, con el que podamos vivir mejor la vida, según los requerimientos de la desantropomorfización.

§85 Un ejemplo puede ilustrar este argumento. Ninguna persona puede producir el concepto de *socialidad* por medio de la actitud cognoscitiva directa o antropomórfica; pero cuando cualquier persona se ha apropiado de tal concepción —surgida *independientemente* de su práctica—, a través de la actitud reflexiva sistematizadora y generizando sus propias experiencias, puede llegar a conocer su condición social y su socialidad, y en consecuencia también a actuar para superar su enajenación y fetichización.

Toda teoría moral de un cierto significado intenta cambiar la vida y el pensamiento cotidianos. Según la teoría de la que se trate, esto puede ser entendido como una autoeducación de la persona o como el ejercicio de un proyecto educativo. Sea como sea estas teorías se dirigen en primer lugar al *ser humano genérico* o a sus objetivaciones, las que encarnan la genericidad humana.

Desantropologizar a la ciencia

§86 Estas ciencias rechazan la proyección analógica de la vida cotidiana, y *se oponen también a la proyección de la genericidad humana en la naturaleza* en tanto su tendencia desantropologizante lo excluye. Particularmente, en el caso de las ciencias de la naturaleza esto es muy notable: para descubrir la relación genérica con *lo no creado por el ser humano* es necesaria una investigación que haga abstracción —o que al menos *tienda* a abstraer— del género humano.

Los seres humanos no tienen necesidad de ser filósofos o científicos profesionales para desligarse de la proyección analógica sobre el mundo cotidiano y las suyas personales. Si esto fuese forzoso, una buena educación sería improbable, y el antropomorfismo del pensamiento cotidiano sería imposible de suprimir y nos veríamos obligados a vivir solo en la vida cotidiana sin poder acceder a la genérica, cosa a todas luces improcedente, pues la conciencia histórica hoy existente nos informa y forma para alcanzar mejores desarrollos en la construcción de un mundo donde el ser humano pueda llegar a ser humano por costumbre, luego de haber superado la historia salvaje, la generada en el largo desenvolvimiento de la propiedad privada.

Por esta circunstancia, y se trata de una delimitación muy importante, sólo la persona con una buena formación moral y científica, puede tener un pensamiento cotidiano exento de antropomorfismo. Este desarrollo cultural será crucial para una buena convivencia social. Mientras que la mayoría de los seres

humanos particulares sean solo cotidianos, mientras que a la vida cotidiana le sea suficiente tener como sujeto a este tipo de personas, el pensamiento cotidiano será y permanecerá como iniliminable de la vida humana y estaremos sin acceder a los logros genéricos.

Iniliminable tanto para las personas comunes como para el ser humano presuntamente culto que subordina su propia vida cotidiana a la particularidad. Por el contrario: quien en su trabajo de especialista se rige con la norma de la desantropomorfización, puede (y debe) pensar de un modo antropomórfico en su vida diaria y proyectar el pensamiento cotidiano en aquellas esferas de la realidad sin relación específica con su especialización.

Partir de la vida genérica

§87 No obstante, cuando vive su especialización y se rige por el pensamiento científico, o busca actuar de una forma moralmente correcta, debe actuar conforme a la estructura del pensamiento desantropomórfico. Así tendrá que conformar sus argumentos a partir de la vida genérica y no de la cotidiana —de las objetivaciones genéricas en sí—, que al ser manejada conscientemente se convierte en propia de su humanidad.

Homogeneidad, mediación y univocidad

§88 El primer logro alcanzado será tener un referente homogéneo, que para el caso que nos interesa, es —al menos— la historia de Occidente, con sus sistemas conceptuales y operativos. Su capacidad reflexiva lo impulsará a buscar las mediaciones, a estudiar las múltiples relaciones con las cuales se conforma lo concreto pensado, como vimos en el capítulo tercero.

Su lenguaje será —o tenderá a ser— unívoco, pues trabaja con conceptos, categorías y teorías *objetivas*, esto es, que están construidas más allá de sus determinaciones individuales y corresponden a los significados de una comunidad intelectual, como apreciamos anteriormente.

Concreción, genericidad y ponderación

§89 El pensamiento ejercido será concreto en el sentido realista estudiado tanto en el capítulo tercero y quinto, y por lo mismo será genérico. Tanto por ser desantropomórfico —condición que lo lleva a ubicar y reproducir en la abstracción las objetivaciones genéricas—, como por corresponder al ejercicio intelectual de su comunidad, que de ser científica ha de trabajar reconociendo y aceptando el *estado del arte* de su parcela de conocimiento, el cual ha de dar el desarrollo genérico de ese campo del saber.

Si el conocimiento cotidiano es repetitivo el científico es ponderado, medido, controlado y/o contrastado. En su ámbito de influencia lo nuevo es inmediatamente identificado y sometido a un estricto sistema de sanción antes de ser aceptado como un conocimiento válido. Como apreciamos en el capítulo 4 un aprendiz de científico se apropia de los sistemas de validación de su campo simbólico por medio de su entrenamiento, y de la *performance* —la ejecución— de su trabajo de novicio: desde cómo hacer proyectos de investigación, a cómo investigar los objetos de estudio propuestos pasando por la exposición de los resultados alcanzados, al utilizar los diversos medios con los cuales se genera la comunicación científica: desde artículos a libros, conferencias, cursos o seminarios, acciones que conllevan la ponderación del nuevo conocimiento propuesto.

Conceptuación y revolución

§90 Si estudiamos que el pensamiento cotidiano es intuitivo y tenemos en cuenta los argumentos precedentes, de suyo caeremos en cuenta que el conocimiento científico es conceptual, en tanto ni siquiera opera con ideas, sino con definiciones precisas ordenadas en un sistema lógico, esto es, con conceptos.

Al recordar que el conocimiento cotidiano es conservador y pasivo, el contrapunto ahora efectuado nos conduce a pensar

que el conocimiento científico es revolucionario, en tanto trabaja sobre lo nuevo que en sí mismo cuestiona y/o transforma lo establecido. En el caso de las ciencias morales y/o sociales, esta condición del pensamiento científico es subversiva frente a las formas de organización general establecidas en la historia de la propiedad privada, especialmente en su negación del Estado y su promoción de la comunidad de los productores asociados, como la mejor forma de realizar la socialidad.

Reflexión y moderación

§91 La lógica expositiva adoptada nos lleva a recordar que el conocimiento cotidiano es irreflexivo, espontáneo e hipergeneralizado y a buscar los antónimos de estas características. De lo dicho hasta el momento se concluye la necesaria reflexión del conocimiento destacado; su indispensable modulación y su especificidad. Su carácter reflexivo es fácilmente entendible, y su moderación también, aun cuando quizá sea conveniente ilustrarla.

En esta lógica tengamos presente que un científico en su época como aprendiz, tuvo muchos noviciados dolorosos. Por su juventud profesional proponía ideas y/o procedimientos poco o nada moderados que rechazados sistemáticamente por su entrenador, le permitieron caer en cuenta que antes de ofrecer una tesis y/o manera de operar, debía pensar cuidadosamente sus objetos de conocimiento, pues es indispensable en el mundo científico, actuar meditadamente antes de proceder, sino quiere caerse en fracasos y/o desilusiones reiteradas.

Especificidad y práctica

§92 Hemos comprendido correctamente las características acabadas de exponer, y ahora debemos ocuparnos de un contrapunto especial: si el conocimiento cotidiano es hipergeneralizado el científico es específico. Y lo es en cuanto al

contexto de referencia; al objeto de estudio trabajado y al método con el cual se ha indagado, incluido el de pensamiento que lo ha ubicado en tres niveles de predicación: el genérico (de donde tiene que haber partido como conocimiento desantropomórfico), el particular (en cuanto conocimiento especializado) y el determinado, en tanto saber de un proceso, de un acontecimiento o de un momento de la realidad.

Atrás formulamos la pregunta sobre la utilidad del conocimiento, y en rigor deberíamos haberla acotado al saber científico para poder responderla ahora afirmando que esta forma del registro subjetivo de la realidad sirve para aumentar la conciencia. Ésta como capacidad de discernimiento debe servir para ubicar nuestros objetos de conocimiento en todos sus niveles de realidad, para conseguir una mejor actuación en lo empírico y en lo práctico. Sobre la naturaleza y en el mundo moral, al lograr operar sobre lo específico que es la concreción más radical del universo estudiado. Lo puntual y/o tópico; el extremo sobre el que se está creando nuevo saber o una novedosa manera de re-interpretar.

Volviendo a la concordancia elegida como método de exposición de esta parte de nuestro argumento. Si el conocimiento cotidiano es pragmático el científico es práctico, es decir, de significado ético —social— y no singular, esto es: de utilidad sola para un sujeto particular, sea personal o grupal.

De esta tesis es que parte el significado moral del conocimiento científico: este impacta al conjunto social y de ahí que sus productos sean eficaces y no inocuos. De esta misma característica podremos concluir diversos razonamientos sobre la responsabilidad ética de los y las científicas, sea que trabajen en el campo de las ciencias naturales, morales y/o formales.

Lógica y seguridad

§93 Continuando. Estudiamos que el pensamiento cotidiano es analógico y veremos enseguida que el científico es lógico, es decir, inferencial. Esto acontece porque el conocimiento científico es saber

de una cosa (proceso, acontecimiento y/o un momento de la realidad) en relación con otras y no, conceptuación de *una sola cosa*. Por esta circunstancia es que tanto el conocimiento científico como el moral son saberes *relativos*; de ahí que Aristóteles esté en lo justo cuando afirma que lo moralmente correcto se sitúa en el *justo medio*, en el justo conjunto de medios, de relaciones. Y que Marx platee a lo concreto pensado como la conclusión de múltiples relaciones.

De igual manera reflexionamos que el conocimiento cotidiano es probabilístico y por oposición razonamos que el científico es seguro. Tanto en sus determinaciones contextuales, metódicas y teleológicas (de los objetivos a los cuales se dirige), como en el rigor de sus aseveraciones que permanentemente son contrastadas para lograr producir el saber más comprobado.

Como estudiamos en capítulos anteriores hay luchas en los campos de producción simbólica y esto genera relativismo. No obstante, por mayor variación que haya en muchas posiciones, el conocimiento que alcanza el nivel más genérico posible ha sido *asegurado* de diversas maneras por la comunidad científica más atinente a su validación, que acepta aquello que más se haya probado con seguridad, lo cual establece sus niveles de validez.

El pensamiento cotidiano es imitativo en cambio el científico es original. Esto significa que el conocimiento nuevo es el que se reconoce en la dinámica de la ciencia, que rechaza sistemáticamente la imitación que es sancionada negativamente como plagio e incluso como falta de creatividad. Esta exigencia de inéditos conocimientos —de originalidad—, es una de las principales fuerzas impulsoras de las comunidades científicas, pues es solo lo inesperado lo que viene a solucionar los problemas a los cuales se enfrenta el conocimiento científico.

Precisión y complejidad

§94 Revisamos que el conocimiento cotidiano es aproximativo y ahora afirmamos que el científico es preciso, en tanto es específico, lógico y seguro. En el pensamiento cotidiano

podemos actuar en el *ahí se va*, es decir, en un acercamiento tentativo a entender y/o a resolver los objetos de conocimiento y/o acción. En el científico se busca permanentemente la delimitación más exacta de los objetos de estudio, los procedimientos y los contextos de referencia, para evitar perder tiempo, recursos e incluso credibilidad: un error de pensamiento, operación o de conclusión resta créditos profesionales a quien los comete, por lo cual debemos ser tan cuidadosos en nuestra actividad profesional.

Seguramente está comprendiendo sin dificultad estas tesis, no obstante, una ilustración puede hacerlas más nítidas. Al efecto recordemos cómo los estudiantes de una licenciatura, al iniciar el trabajo de sus tesis de titulación, proponen objeto de estudio tan extensos y fantásticos, que se pierden en la generalidad e imprecisión. Con esto pierden tiempo valioso que muchas veces los lleva a posponer indefinidamente su titulación, quedándose por años como meros pasantes, sin poder acceder a nuevos desarrollos profesionales.

Estudiamos que una de las características del conocimiento cotidiano es su simplicidad, y enseguida veremos por oposición que el pensamiento científico es complejo. Múltiple tanto en sus antecedentes conceptuales (por lo cual hay que elaborar el *estado del arte* para cada objeto y/o campo de conocimiento), como en sus procedimientos, explicaciones e implicaciones. En cuanto desentraña los objetos de estudio propuestos, y estos son complejos al ser partes de la realidad (totalidad integrada por diversos niveles, tiempos y circunstancias), el pensamiento científico ha de captar la multiplicidad objetiva a la cual se enfrenta, reproduciendo en lo concreto pensado los diversos componentes de la objetividad, con su multi-factoriedad y multi-causalidad.

Verificación, dialéctica y racionalidad

§95 Según lo acabado de presentar el pensamiento científico es *totalizador*, es decir, busca captar lo complejo como parte de su metodología, mientras que el conocimiento cotidiano es

precario, parcial y se contenta con ser aproximativo, probabilístico y sobre todo economicista. Por el contrario el conocimiento científico es verdadero (verificativo) y no se da por satisfecho con obtener resultados inmediatos de utilidad parcial, si no busca la mejor certeza posible pues pretende ir más allá de lo efímero.

La dinámica del conocimiento científico es dialéctica, se desplaza por la fuerza de las diferencias, las negaciones y las superaciones de sus tesis y conclusiones, lo cual lo hace activo y sintrópico; mientras que el conocimiento cotidiano es inércico y busca mantener su movimiento lo que lo convierte en conservador y pasivo. Por esta circunstancia pudimos apreciar que el conocimiento científico es revolucionario, transforma lo establecido.

Expusimos igualmente que el conocimiento cotidiano es sentimental, y ahora podemos destacar que el científico es racional, tanto porque se formula más allá de las intuiciones y representaciones, como por ser deliberado y estar definido precisamente por esta característica: se conforma con una actitud y/o disposición reflexiva sistematizadora que en sí misma es racional. Tanto por buscar buenas finalidades controlables como por hacer abstracción de los sentimientos, vía la superación del antropologismo.

Si el pensamiento cotidiano trabaja sus objetos de conocimiento y acción de uno a uno, cada cosa cada vez —por ser intuitivo, parcial, aproximativo e hipergeneralizado—, la racionalidad del pensamiento científico lo lleva a buscar y establecer los géneros de las cosas, para conformar pautas de pensamiento y acción ubicadas más allá de la particularidad, de la casuística.

Por todo lo anterior se comprende fácilmente que el pensamiento científico sea deshumanomórfico, en tanto va más allá del antropologismo (de la captación simple del ser ahí de las percepciones), del antropocentrismo (del registro personal de los

acontecimientos y/o conceptuaciones) y del antropomorfismo, de la construcción intelectual de la realidad como análoga al ser humano.

Resumiendo: el pensamiento científico antes que nada comienza con una actitud o disposición cognoscitiva para buscar conocimientos desantropomórficos que ubiquen al sujeto cognoscente más allá de su particularidad y lo dirijan a las determinaciones genéricas. Cualidades de un ser, modo o proceso que ubican al objeto de conocimiento en un conjunto de múltiples relaciones y vínculos que deben ser comprendidos por el investigador mediante la abstracción y el análisis y por medio de técnicas investigativas específicas, condicionadas por el objeto de estudio.

En tanto es un discernimiento necesariamente vinculado al ser humano, el científico o científica debe valorar sus conclusiones para examinar su impacto en el devenir colectivo, tasando sus consecuencias desde el beneficio o perjuicio que cause al interés común y/o colectivo. Este factor moral crea significados para la acción de los especialistas obligándolos moralmente a ponderar su actividad en términos sociales, precisando si es instrumental y apegada a los intereses de un sistema socialmente establecido y hegemónico o buscadora del interés genérico, situación que establecería a su actividad como revolucionaria y, por tanto, impugnadora de los sistemas políticos particulares.

La apropiación de la actitud científica

§96 Cuando el tipo de pensamiento examinado se ha introyectado en una persona, conforma la actitud mencionada que surgirá *automáticamente* cuando objetos de conocimiento entren en su campo de atención científica. Ella lo capacitará para actuar profesionalmente cuando lo requiera y se detendrá —o dejará de aplicarse—, cuando deje de actuar profesionalmente, por encontrarse la persona en su actividad cotidiana, la cual requiere

otro tipo de atención. Esta suspensión de la actitud reflexiva científica ha de operarse discretamente pues para un científico es inapropiado *vivir siempre en la historia*, tal como una persona común y corriente no debería vivir permanentemente en la cotidianidad.

El tipo de pensamiento examinado supone un control de la actividad profesional para conseguir los mejores resultados, sea en la determinación de los objetos de estudio, en la elección de los procedimientos a seguir, en la comunicación de los resultados obtenidos o en las consecuencias de los mismos. Este control de la operación científica es correlativo a la prudencia moral con la cual debe actuar la persona desantropomorfizada, quien debe realizar sus actividades éticas de manera análoga al cuidado tenido en su actividad profesional. Esta conciencia de existir la llevará a saber si su acción es conservadora de algún sistema particular o tiende al interés genérico, con lo cual participa en actividades revolucionarias.

Por lo dicho podemos preguntarnos: ¿cuál es la actitud cognitiva predominante en nuestra actividad profesional? ¿Ya hemos alcanzado a construir una disposición científica o aún actuamos desde las determinaciones del pensamiento cotidiano? Seguramente cada cual sabe sus propias características, sin embargo, para favorecer el trabajo de formación de los jóvenes científicos desde el enfoque de la pedagogía de lo cotidiano, finalizamos este capítulo exponiendo una tabla con las diferencias entre el conocimiento cotidiano y el científico, que puede ser útil para auto-análisis y/o actividades docentes.

(§97) *Diferencia entre el conocimiento cotidiano y el científico:*

Características del conocimiento cotidiano	Características del conocimiento científico
1. Parte de la vida cotidiana	1. Parte de la vida genérica, de la historia, de las objetivaciones genéricas en sí.
2. Es heterogéneo	2. Es homogéneo.
3. Es inmediato	3. Es mediato.
4. Su lenguaje es polisémico	4. Su lenguaje es unívoco
5. Es personal	5. Es social, objetivo
6. Es fetichista y/o sujeto de prejuicios	6. Es concreto
7. Es subsunsivo	7. Es genérico
8. Es repetitivo	8. Es ponderado
9. Es intuitivo	9. Es conceptual
10. Es conservador	10. Es revolucionario
11. Es irreflexivo	11. Es reflexivo
12. Es espontáneo	12. Es diferido y/o meditado
13. Es hipergeneralizado	13. Es específico
14. Es pragmático	14. Es práctico
15. Es analógico	15. Es lógico y/o inferencial
16. Es probabilístico	16. Es seguro
17. Es imitativo	17. Es original
18. Es aproximativo	18. Es preciso
19. Es simple	19. Es complejo
20. Es pre-científico y/o pre-filosófico	20. Es racional
21. Es precario y/o parcial	21. Es totalizador
22. Es economicista	22. Es verdadero y/o verificativo
23. Es inércico	23. Es dialéctico y/o histórico
24. Es sentimental	24. Es racional y/o intelectual
25. Es humanoformista y/o antropomórfico y, por lo tanto: Antropológico Antropocéntrico Antropomórfico	25. Es deshumanoformista o desantropomórfico

CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

La concepción marxiana de ciencia

§98 Marx concibió un sentido de la ciencia diferente y alterno con el habitual hoy en día, que bien podemos llamar «instrumental». La ciencia como se entiende actualmente, dado el triunfo educativo generalizado del capitalismo, nada puede entender del ejercicio de la *racionalidad científica* en Marx. Si ésta se midiera por resultados científicos instrumentales, en su significado también contemporáneo, la epistemología de Marx no habría cambiado, como lo ha hecho, la historia occidental. Su filosofía de la ciencia fue algo mucho más radical y diferente al concepto capitalista de ciencia.

Marx entendió por ciencia y racionalidad la crítica radical, básica, del fundamento de toda producción de la historia de la propiedad privada, especialmente de la capitalista; la construcción de los conceptos primordiales para fundamentar dicha critica, en el sentido lógico o inferencial que destacamos, pues la ciencia y/o racionalidad es la comprensión radical de las múltiples relaciones y conexiones de los objetos; la conformación de categorías, las necesarias para permitir una formalización explicativa de lo estudiado, particularmente lo hecho en el mundo, lo creado por el ser humano; pues vinculó la ética con la epistemología, partiendo del principio que la explicación moral de toda producción posible debe evaluarse por el estado de la condición real del productor directo, el trabajador y/o trabajadora.

Se sobrentiende que la racionalidad marxiana supone una critica radical a la conceptuación de la realidad forjada en la historia de la propiedad privada. Pues su filosofía ubicada más allá de esta ontología crea su diferencia alterna y una impugnación

completa a la moral capitalista, y simultáneamente propone su superación a través de la comunidad de productores asociados, que en su terminología prioritaria aparecían como los obreros con conciencia de clase, los *proletarios.*

§99 En resumen: la ciencia y la racionalidad eran para Marx conjunción de *epistemología* y *moral*, de comprensión e impugnación al mundo establecido, para favorecer la vida de los productores directos, por quienes tomaba su opción ética. De aquí que su argumento científico siempre esté cruzado por valoraciones, por significados sobre la vida humana, pues él entendió por valor *"lo importante, lo que afecta a la vida" humana*[1].

No obstante esta determinación, Marx también entiende a la ciencia como el conocimiento y sus productos instrumentales que aumentan la productividad articulados al proceso de trabajo. La ciencia aparecerá así como un momento de la fuerza productiva que consecuentemente servirá para generar plusvalía y/o condiciones de la emancipación humana. Por esta circunstancia el capitalismo puede utilizarla explotándola al usarla en el proceso productivo para generar mayor ganancia reproduciendo su mundo o puede ser aprovechada por los productores directos para construir su transformación revolucionaria.

En la práctica académica usual, se entiende que la ciencia es analizada como conocimiento por los epistemólogos y practicada por los científicos, por lo que hay que subrayar que a Marx, por el contrario, le interesa como capital concreto. Es decir, como saber ubicado en la totalidad de la acción humana, por tanto, como elemento real, histórico. En nuestra época, esta idea permite situarla como saber y tecnología subsumida por el capital como un medio de aumentar el plusvalor. No obstante, debemos subrayar que esta no es la ciencia que el mismo Marx realiza. Él ejecuta una practica científica en un sentido radicalmente diferente, de la manera en que la concibe desde su

[1] Véase esta frase en los *Manuscritos económico filosóficos de 1844*, en la edición de Marx-Engels, *Escritos de Juventud,* FCE (Col. Marx-Engels Obras Fundamentales), México, 1982, p. 608.

juventud, como construcción de las mutuas conexiones entre los objetos de estudio analizados, que permite concebir su "composición"[2].

Ciencia francesa y ciencia alemana

§100 Marx no comprende a la ciencia en el sentido *francés* —positivista—, si no en el sentido *alemán,* como esta cultura lo entendió desde el comienzo de su Ilustración, con filósofos como Kant, Fichte, Schelling, y claro está Hegel.

Desde este modo de concebir, Marx cuestiona a aquellos que al intentar hacer ciencia prescinden de construir adecuadamente los conceptos que tratan, porque dejan atrás categorías o momentos y caen en contradicciones por falta de la abstracción correcta. La pseudociencia cae en paradojas, tal como lo hace el conocimiento cotidiano.

Para Marx, así, el conocimiento científico será diferente al común o natural, pues sus resultados no son coincidentes, correlativos. El conocimiento científico debe reconstruir la composición interna de la realidad estudiada, dejando atrás el mundo apariencial de lo fenoménico para comprender la composición interna de los objetos de estudio, cosa que de ninguna manera puede realizar el pensamiento cotidiano por su sensibilidad y a-racionalidad, como apreciamos suficientemente en el capítulo sexto.

Esto es: para Marx ciencia es inicialmente crítica de la apariencia, del puro aparecer de las cosas y luego re-construcción del real movimiento interno de los objetos, para de allí desplegar lo concreto pensado a través de las categorías.

---

[2] Esta idea de "composición" está vinculada a la lógica que Marx había heredado de Hegel, y para un punto de reflexión muy interesante sobre esta concepción véase la carta que Marx le escribiera a Engels el 7 de julio de 1866, donde leemos: "También estoy estudiando a Comte, como asunto colateral, debido a que los ingleses y franceses hacen tanto barullo con este tipo. Lo que le gusta es el toque enciclopédico, la síntesis. Pero esto es miserable comparado con Hegel. (Si bien Comte como matemático y físico profesional, fue superior en cuestiones de detalle, aun aquí Hegel es infinitamente superior en conjunto) ¡Y esta carroña positivista apareció en 1832¡". En *Correspondencia,* Ediciones de Cultura Popular, 1972, p. 273.

Critica al fetichismo

§101 Para Marx criticar la apariencia es impugnar el fetichismo desde el punto de partida radical y primero de todo su pensar: La concepción de la diferencia indicada, la distinción entre su filosofía y la manera de entender el mundo en la historia de la propiedad privada, alteridad que se concreta en la dignidad del productor directo, de la persona trabajadora.

Hubo quienes pensaron que la crítica es una posición teórica juvenil de Marx, sin embargo, incluso *El capital* tuvo por subtítulo «Critica de la economía política»; con lo cual caemos en cuenta que hasta su obra madura concibió la impugnación a lo establecido. Virtualmente podría pensarse que su trabajo fue más crítico que propiamente constructivo, propositivo; y más un análisis que una construcción positiva que pudiera orientar una acción revolucionaria concreta, lo cual en esta época nos permite ir más allá de su critica, construyendo nuevos conocimiento a partir de sus logros, muchos y permanentes.

La posición critica marxiana tiene largos antecedentes. Aristóteles, tan admirado por él, también concebía a la dialéctica como crítica; por ella se alcanza la capacidad para realizar un estudio. Kant igualmente pensó que la filosofía era principalmente crítica y por ello sus principales obras tenían el título de *Crítica...* Para él era necesario desarticular la apariencia para acceder a la comprensión certera de la realidad. Fichte pensó que la crítica era igualmente comienzo del conocimiento científico. Hegel y Schelling tendrán posiciones similares, aun cuando es el Schelling tardío quien facilitará el tránsito de Feuerbach, quien emprenderá por su parte la crítica antihegeliana para escribir, por ejemplo, *La filosofía del futuro*, donde leeremos:

> "La nueva filosofía se basa, por tanto... en la razón (...) en la razón cuya esencia es la esencia humana [...] la razón impregnada de la sangre del

> hombre. Por eso, la filosofía antigua decía: sólo lo racional es lo verdadero y real; la nueva filosofía dice en cambio: sólo lo humano es lo verdadero y lo real. La verdadera dialéctica no es el monólogo del pensador solitario consigo mismo, sino el diálogo entre yo y tú. El filósofo humano dice... también en el pensar, también como filósofo soy un hombre con otro hombre"[3].

§102 Marx igualmente criticará a Feuerbach superando su filosofía y concibiendo su alteridad frente al Estado y por derivación frente a todas las formas tradicionales de comprender al mundo, la vida y la historia, y desde su conceptuación encontrará la forma radical de fundamentar su critica: la dignidad del productor directo, que crea al mundo en comunidad con sus iguales.

Marx desde sus parámetros realizará una doble impugnación: la de los textos (principalmente de los economistas políticos clásicos, pero no solamente); y primordialmente, la crítica de la realidad capitalista, con lo cual su ciencia será básicamente reconvención deconstructiva de lo establecido en su totalidad, con lo cual nos indica un claro camino epistémico y metódico.

Particularmente descubre la relación dispareja, o no-relación del trabajo-objetivado con el trabajo-vivo, que es la fuente de todo fetichismo. Por esto, para Marx lo fetichista es aquello que ha tomado autonomía en y para sí sin vínculos con el producto directo de las personas y esta realidad, como conceptuación produce incorrecciones, desórdenes e ilusiones que aparecen como científicas sin serlo. En consecuencia, hacer ciencia será luchar contra el fetichismo, para descubrir la piedra fina sobre la cual se

[3] *La filosofía del futuro,* Ediciones Calden (Col. El hombre y su mundo), Bs. As., 1969, § 50, 61 y 62 (ps. 144 y 151).

construye la realidad. Extrapolando esta tesis, podremos decir que hacer ciencia es descubrir la manera como opera o funciona una dinámica en su organización profunda, y en los significados de este libro, desentrañar las maneras operativas de las vidas cotidianas examinadas en su horizonte educativo.

De la critica a la construcción conceptual

§103 De esta forma, la crítica es inicial para conducir el discurso racional al nivel de predicación —o de argumentación—, desde donde es posible comenzar su desarrollo, su construcción positiva. Una vez comenzada la construcción, permanecerá la referencia a la exterioridad del trabajo vivo y la alteridad frente a las formas de conceptuar en la historia de la propiedad privada, evitando caer en el fetichismo, que será en Marx lo contrario a la crítica y la ciencia.

Esta posición marxiana ubica a su filosofía como un materialismo que será histórico, productivo y ético, por lo cual la relación ser humano-naturaleza no es primera, ni será para Marx la más notable. El ser humano —siempre el género humano—, será el punto de partida crítico, como lo aprendió de Feuerbach y de Karl von Cieszkowsky, desde el cual lo concebirá como praxico, productivo[4]. De lo que se tratará, en el contexto de las ciencias morales, es pues, desentrañar las acciones humanas, sus producciones, que si bien se basan en la naturaleza, son ellas las que definen al mundo, precisamente lo construido por el ser humano, lo finalmente importante, pues es lo que afecta su propia vida.

La manera de construir los conceptos

§104 Criticar la apariencia fetichista —la fenomenología cotidiana— nos ha de llevar hacia lo concreto pensado, hacia la construcción científica que descubre las relaciones fundamentales sobre

[4] Véase sobre esto mi libro *El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México, 2002, cf. Apartado "3.3 De 1837 a 1841: La titulación como filósofo".

las cuales se organiza la práctica estudiada, que será siempre expresión del trabajo vivo, del ser humano actuando, de su ser en realización.

El ir de lo superficial y visible a lo oculto de lo concreto es justamente la labor de la ciencia en el sentido de Marx que será estrictamente el descubrimiento del concepto, y por extensión la construcción de lo concreto pensado. Por esto Marx escribió en *Salario, precio y ganancia:*

> "Esto parece una paradoja y algo contrario a lo que observamos todos los días. También es paradójico el hecho de que la Tierra gire alrededor del Sol y de que el agua esté formada por dos gases inflamables. Las verdades científicas son siempre paradójicas, si se las mide desde el punto de la experiencia cotidiana, que toma como verdadera sólo la engañosa apariencia de las cosas"[5].

Ciertamente para Marx la realidad no es el concepto. Este último se concibe "en la mente", como vimos en el capítulo 3 al citar "El método de la economía política", y como es pertinente recordar ahora:

> La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es en los hechos un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que se piensa y se engendra así mismo, desde fuera y por encima de la intuición y la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible...[6]

[5] Véase la publicación de *Salario, precio y ganancia*, en Marx-Engels, Obras Escogidas en un Tomo, Ed. Progreso, Moscú, s/f, p. 210.
[6] *Grundrisse,* ed. cit., p. 22.

§105 Como apreciamos, Marx entiende que lo real no es lo pensado; y que por el contrario el concepto es el producto de una construcción, de un trabajo intelectual con su correlativo método de pensamiento, como estudiamos en el capítulo 2. Marx comprende la necesidad de un método de constitución del concepto, que será su procedimiento dialéctico de construcción. Para Marx, pues, la ciencia produce su conocimiento en este horizonte recóndito y escondido a la conciencia cotidiana y desarrolla el concepto, que capta lo estudiado, ya constituido realmente, ya existido efectivamente. Será solamente la correspondencia en la mente de lo concreto acaecido.

Es posible señalar, así, que para Marx la exposición crítico científica del sistema investigado, es el *desarrollo del concreto pensado que lo comprende,* y dentro del cual hay conceptos centrales que serán las categorías primordiales.

La construcción de las categorías

§106 Los conceptos se desenvuelven, se construyen a través de categorías. Estas son definiciones precisas sobre el universo estudiado, que se constituyen como las diferentes formas o configuraciones a través de las cuales, el concepto es construido genética, histórica, racional, analíticamente. Ellas son, pensando estrictamente, las determinaciones que constituyen el concepto.

De esta manera, en su concreción pensada (en otras denominaciones: en su "esencia"), el movimiento central del concepto se va describiendo continuamente a través de categorías. Cada una pide inferencialmente otra, pues la ciencia es saber de una cosa (proceso, acontecimiento y/o un momento de la realidad) en relación con otras y no, conceptuación de *una sola cosa*. La continuidad y unión inferencial de cada categoría con la subsiguiente hasta sistematizar sin omisiones un concreto pensado, forma un momento fundamental de lo que Marx entiende por conocimiento científico.

Apreciamos así que para Marx el método correcto de investigación, consiste en construir las categorías necesarias para comprender la organización real del objeto estudiado, exigida por el desarrollo de su concepto. Se requiere pues una capacidad de abstracción con suficiente poder lógico (inferencial, analítico) como para considerar todas las conexiones que reproduzcan "en la mente" el objeto de estudio considerado; lo cual supondrá igualmente, construir categorías por determinación distinguida, por parte de la realidad reflexionada, sin mezclar en una dos (o más).

Dicho de otro modo: hay que buscar la especificidad evitando caer en confusiones precisando las categorías que sean necesarias. La precisión (o necesidad) de una categoría indica exactamente su cientificidad. La exposición del concepto construye racionalmente la constitución concreta de las categorías, la cual brinda lo concreto pensado, que a su vez se conformará como el marco teórico y/o categorial desde se genera la explicación del universo estudiado.

Epistemología y ética

§107 Marx propone una epistemología, sugiere una manera de elaborar categorías para construir marcos teóricos, como una tarea práctica, ética, histórica, concreta, tal como lo pensó desde su juventud, según lo formuló en la *Tesis 11* sobre Feuerbach: De lo que se trata es de transformar el mundo, no solamente de entenderlo.

Marx, adopta esta posición pues juzga que la totalidad del mundo capitalista, y en general de la historia de la propiedad privada (tanto cotidiana como históricamente) tiene un sentido ético perverso, pues opera para construir un capital autonomizado y fetichizado, dejando atrás lo importante: los productores directos, las personas de carne y hueso que generan la riqueza social.

La epistemología marxiana es primordialmente crítica pues se marca como primer objetivo desfetichizar la comprensión de la realidad, para poder transformarla, pues sin comprenderla verdaderamente las gentes están incapacitadas para luchar por sus intereses auténticos, los de su propia vida y no la enajenada y fetichizada del capital.

Marx propone una epistemología ética en tanto busca comprender la realidad para transformarla revolucionariamente, pues condena la organización social surgida de la historia de la propiedad privada (en particular la capitalista), en tanto para favorecer al capital le quita vida, satisfacción y dicha a las personas. El capital se autonomiza como un demonio que vive del mal, pues al nutrirse del esfuerzo del trabajo de los productores directos, los sacrifica cotidiana e históricamente, reduciéndolos (reduciéndonos) a meros instrumentos de generar plusvalor, que al final de cuentas se objetiva en su forma más perversa: el dinero.

Por éste el sistema capitalista, y sus agentes, sacrifican a las personas sin importar dignidades, vínculos, compromisos, éticas, o cualquier otro significado humano o humanizante, llegando al más vulgar de los materialismos, siempre articulado con el más craso de los empirismos.

La conexión entre la epistemología y la ética se hace imprescindible desde este modo de concebir, y tiene que resaltarse de manera nítida, valiente y comprometida, tanto más cuando se las vincula con la práctica y la reflexión sobre la formación humana, con la acción educativa.

§108 ¿Para qué educamos?¿Cómo enseñamos a investigar, a realizar el trabajo intelectual? ¿Lo hacemos para ocultar al Demonio o para desenmascararlo optando por los valores de la vida?

Si la educación que realizamos (la general de la sociedad o la particular de la escolaridad) coloca a la persona como medio para reproducir la historia de la propiedad privada —especialmente

al tiempo capitalista—, está realizando un acto inmoral, que, sin embargo, puede ser «moral» para la ética vigente, hegemónica. No obstante, desde una conceptuación desfetichizadora, la inmoralidad resaltada existe. Además, expresa desigualdad, injusticia, robo, circunstancias morales que permanecen ocultas para la conciencia fetichizada, que la mayoría de las veces es coincidente con la conciencia común o natural —la propia del pensamiento cotidiano—, que toma como buenas y legítimas las peores aberraciones, que hasta pueden ser argumentadas con presuntas "racionalidades".

La conciencia reflexiva, asociada al pensamiento científico y sus formas operativas, identifica la dignidad personal por encima de los intereses del capital y sus fetiches (especialmente *el dinero*). Esta conceptuación coloca el interés común y/o genérico, arriba de los particulares, y concreta una posición que lleva a recuperar de la enajenación y fetichización la vida puesta en el fruto del trabajo de los productores directos. Esta recuperación vital debe ser primeramente realizada por una educación desfetichizadora, que trabajando con una pedagogía de lo cotidiano genere personas que elijan la vida —la dinámica con la cual realizamos, multiplicamos y satisfacemos nuestra capacidad de producir y relacionarnos como seres humanos—, antes que los intereses el capital.

De esta forma creemos que la pedagogía de lo cotidiano retoma el significado teórico de Marx. Hemos hecho palpable que su pensamiento científico tiene como fin especifico la concientización revolucionaria del trabajador o trabajadora —de los productores directos—, quienes como personas y como clase tenemos que emanciparnos. En cada lugar y en cada parte donde el capital ejerce su hegemonía —con su injusticia oculta o evidente—, pues Marx no duda que la relación moral determina y constituye concretamente la relación productiva: en ella se moraliza o inmoraliza, pues es una correspondencia primera, fundante y fundamental.

La epistemología marxiana le llevó a entender que las «relaciones sociales de producción», son primeramente un vínculo entre personas (relación cotidiana, ética, política, que puede ser justa o injusta, perversa o productiva). Las relaciones sociales, en el capitalismo, tienen un carácter maligno, en cuanto se ejercen como un trabajo individualista, no comunitario, y de claro signo particularista, avalado por la conciencia ingenua del pensamiento cotidiano, con el feroz individualismo que en los tiempos modernos le es propio[7].

§109 La relación moral determina la relación productiva, y Marx critica la esencia inmoral del capital, desde el principio incondicional de la vida del productor directo, que como realización de su subjetividad produce la riqueza social, y desde este horizonte conceptual debemos ponderar nuestra acción educativa, ya perfilada con las preguntas anteriores ¿para qué educamos? ¿para seguir sometiendo o para desfetichizarnos y desenajenarnos?

Marx pensó que lo único incondicional, independiente de cualquier otro término, es la comunidad de los seres humanos, la persona misma en sociedad —el trabajo vivo—, y por ello su materialismo es histórico o productivo o moral; y es la comprensión y defensa de la corporalidad del productor directo (su cuerpo, sus necesidades básicas, su sensibilidad y racionalidad, que como producto colectivo puede aumentar y/o disminuir). Su epistemología ética no será una teoría del conocimiento descomprometida, sino una comprensión de la necesidad primaria de la vida humana, de su realización, multiplicación y prosperidad, que lleva a la critica y a la construcción de conceptos explicativos y desfetichizadores.

[7] Sobre este tema, y destacando particularmente la conexión entre la creencia de la gente con su estructura profunda de personalidad, pueden consultarse dos magníficos libros del filósofo argentino León Rozitchner: *Freud y los límites del individualismo burgués* (Siglo XXI Editores, México, [1979], 1998, tercera edición) y *La cosa y la cruz – Cristianismo y capitalismo*, Editorial Losada (Biblioteca Filosófica), Bs. As., 1997, 358 ps.

Si la dignidad es el origen de la crítica del capital, para Marx, el destinatario de la teoría crítica es la «conciencia del proletariado», aquel sujeto social que hoy podemos denominar como lo hemos hecho: productor directo. Sujeto que —de emanciparse—, tendrá un *sabiduría* que advertirá la concreción de la realidad, y no tan sólo su apariencia fenoménica y fetichizada, y encarnará la realización histórica efectiva de la ciencia en el sentido que Marx le daba.

Mientras que el *pensamiento científico* no sea ejercido como crítica de la enajenación y fetichización, conformará una ciencia elitista, fetichizada, estéril, innecesaria, instrumental, que estará al servicio de los poderes establecidos y que se opondrá a un saber emancipador y desfetichizador. De hecho, mientras el pensamiento científico sea incapaz de crear, a través de una educación revolucionaria fundada en una pedagogía de lo cotidiano, un paradigma de pensamiento revolucionario, seguiremos dependiendo de la ciencia funcional, y luchando contra sus agentes, los fetichizadores.

La sociedad de los productores asociados con la cual Marx soñó —nueva sociedad utópica más allá del capital—, es todavía una posibilidad por realizar. Esta colectividad cada vez se hace más perentoria a juzgar por la pobreza creciente de los *no-grandes capitalistas financieros globalizados*, es decir, de la gran mayoría de la población mundial. Humanidad avasallada por el triunfo espectacular de la educación capitalista, hegemónica globalmente después de la caída del Muro de Berlín, entendida como expresión plástica de la derrota sufrida por la revolución mundial de los trabajadores.

Catástrofe surgida de la conformación del socialismo realmente existente, tan ideológico como a-científico, tan irracional y perverso que con toda seguridad nada tuvo que ver con el auténtico pensamiento marxiano, no obstante, que el mismo Marx fue tomado como uno de sus grandes fetiches, tal como Jesús de Nazareth fue utilizado por lo cristianos.

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO[1]

Consideraciones iniciales

§110 En tanto la educación escolarizada es el recurso institucional para formar a la infancia y de igual manera los profesionales de la docencia —profesores y profesoras— son los principales responsables para hacerlo, examinar la formación del magisterio es una tarea prioritaria y tanto más si están en servicio, y por tanto *frente a grupo*, con las obligaciones y responsabilidades ahí implicadas.

Si la pedagogía es tanto la práctica con la cual dirigimos nuestra acción educativa para conseguir resultados formativos deseados, como la conceptuación con la que argumentamos la práctica formativa con que educamos o re-educamos a aquellos y aquellas que requieren una orientación para cumplir la vida social, entonces podemos realizar un análisis pedagógico para examinar la formación del magisterio en servicio, desde lo parámetros de la pedagogía de lo cotidiano particularmente en el modo de concebir expresado en este libro.

[1] Este capítulo surge de la experiencia profesional que tuve entre septiembre y diciembre del 2000 cuando durante un semestre me desempeñé como profesor en la Maestría en Ciencias de la Educación del llamado Proyecto SEIEM-UVM. Esto es, de un trabajo conjunto entre los Servicios Educativos Integrados al Estado de México y la Universidad del Valle de México, para atender al magisterio en servicio en el Estado de México. Con este proyecto han ofrecido estudios de postgrado a un considerable número de profesores y profesoras de dicho estado. Una primera versión fue presentada como ponencia magistral en el V Encuentro Regional de Investigación Educativa, celebrado en Toluca, en marzo del 2001, y su cuidada re-elaboración en el V Coloquio Interno de la Maestría en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, México D. F., en julio del 2001. Incorporamos esta reflexión como capítulo por la relevancia que le atribuimos para concretar las tesis hasta ahora expuestas.

Por este carácter la pedagogía tiene un sentido normativo y de suyo establece el deber ser de la práctica formativa, por lo cual adquiere un lugar central en la acción educativa. Independientemente de la conciencia de los agentes educativos, la norma de la actividad formativa existe, y está presente en cualquier actividad de formación, re-educación, capacitación y/o actualización de sujetos que se educan.

Por este carácter de la pedagogía es deseable que exista como una presencia consciente y deliberada en la actividad educativa, para hacerla un trabajo productivo y potenciador del desarrollo moral, como debe ser en una buena concepción filosófica; y para estar claramente establecida en los planes y programas de estudio formales con los cuales trabajamos en el sistema educativo nacional.

Como práctica es una actividad que adquiere diversos significados, dependiendo de los objetivos que se marca y puede recibir una amplia clasificación, sobre todo cuando se destaca sus filiaciones filosóficas. No obstante, y ateniéndonos a los objetivos expositivos de este capítulo podemos concebirla en una clasificación determinada por el sentido o finalidad de su intención formativa, por *hacia dónde se dirige* y/o cuál es su preferencia educativa.

§111 Desde este modo de concebir podemos identificar dos grandes tendencias de la acción educativa. La primera se dirige a preferir los grandes objetivos educativos por encima de los pequeños y determinados, por lo cual es natural de los sistemas educativos formales, incluso en su forma de Sistemas Nacionales de Educación.

Por su propia inclinación esta intención formativa prefiere el deber ser sobre el ser concreto con el cual opera, por lo que trabaja con significados ideales convertidos en metas educativas de necesario cumplimiento.

Su dinámica instituida la lleva a considerar prioritariamente lo macro sobre lo micro, y —esto dicho como una buena ilustración del argumento propuesto— al Sistema Educativo sobre la Escuela

particular que se trate, y en un esquema más restringido a ésta sobre el salón de clases, pues prefiere la estructura a la cotidianidad.

Podríamos caracterizar sus filiaciones filosóficas, cognitivas, históricas y socio-políticas, pero quizá sea más oportuno caracterizarla como el impulso formativo dominante en el capitalismo, con el cual se han construido los grandes sistemas educativos de los estados modernos, lo que nos permite denominarla legítimamente como *pedagogía estructural* u *orgánica.*

A su lado, y en un estado de emergencia podemos ubicar otra intención educativa que se le opone críticamente pues, sin desconocer sus significados, prefiere lo concreto y determinado sobre lo estructural y general; la escuela concreta y con nombre y clave sobre el Sistema Educativo; el salón de la maestra *Lupita* frente a la Escuela, y la clase de matemáticas a la dinámica completa del salón de clases, pues sostiene que es en la acción diaria, continua, material y específica que se constituyen los procesos educativos, y afirma una filosofía educativa que asevera que si queremos conseguir los grandes objetivos formativos nacionales, tendremos que atender primero lo micro sobre lo macro, y lo cotidiano sobre lo estructural, pues ya hay demasiadas evidencias de los serios problemas de la pedagogía estructural, para no afirmar su rotundo fracaso como algunos sostienen. Esto dicho, incluso, dentro de los límites y significados de los objetivos educativos capitalistas.

Esta pedagogía es denominada de lo *cotidiano* y asevera —entre otros muchos desarrollos—, y dado su propio impulso educativo y conceptual, que el ambiente académico de una institución escolar es el que determina y condiciona el buen aprovechamiento educativo de sus actores. Entiende que el ambiente académico es el conjunto de interacciones personales que pone en marcha los procesos educativos formales e informales marcados en la institución educativa de que se trate sobre la base de las determinaciones estructurales donde operan, y en sí, el mecanismo articulador del proyecto educativo en su conjunto.

Queda clara la caracterización de este concepto. Sin embargo, para hacerla más nítida podemos afirmar que en el ambiente académico de una institución educativa se concretan de forma indudable su estructura curricular (o sus propósitos educativos, cuando se trate de una institución des-escolarizada). Sus procedimientos administrativos, políticos y materiales, y es el parámetro desde el cual se puede medir los logros educativos de la institución que pueda ser considerada para su análisis y ponderación.

§112 En consecuencia, y a manera de guiar los razonamientos aquí expuestos, con este concepto que será permanente en los razonamientos siguientes —aun cuando algunas veces aparezca de modo soterrado y poco perceptible—, iniciémoslos ubicándonos en un análisis desde la *pedagogía de lo cotidiano* sobre la formación académica de los profesores y profesoras en servicio.

Cuando el tema de la formación de profesores y profesoras es reflexionado, debemos entender que la producción referida es la integración en los sujetos que estudian de la personalidad profesional que deben recibir durante el proceso de aprendizaje y a su término, según los objetivos educativos del plan de estudio considerado. En tanto regularmente debemos asociar este concepto, con dinámicas escolares y/o institucionales, en cuanto práctica y formalmente la formación de profesores y profesoras es una actividad eminentemente social, de la cual habitualmente se encarga el Estado, sea de forma directa y/o a través de las autorizaciones que al efecto emita.

Salta a la vista la definición de esta categoría partiendo del concepto de *personalidad profesional*, que debemos entender como las subjetivaciones[2] conseguidas por los alumnos que cursan un plan de estudios específico, que los capacita y entrena para ejercer bien el trabajo que la sociedad les demanda y la práctica impone.

Esta conjunción de una determinación formal (la exigencia social para ejercer bien un trabajo) y una material —la obligación impuesta por la práctica—, nos permite afirmar que la *personalidad profesional*

[2] Operativas, experienciales, conceptuales y sistemáticas.

de los profesores y profesoras se encuentra modelada por criterios formales surgidos de ordenamientos constitucionales, legales, administrativos y políticos[3], así como por requerimientos prácticos que concretan a aquellos, tanto en su carácter genérico como en sus exigencias profesionales, pues hay grupos de trabajo en el campo de la educación dedicados a ejercer la formación de profesores y profesoras y a reflexionar sobre ella, para conseguir día con día mejores resultados en esta actividad de interés social, público.

En tanto más adelante perfilaremos un modelo para considerar programas efectivos de formación de profesores y profesoras, conviene resumir los requerimientos formales y materiales subrayados. Buscamos con esto conceptuar adecuadamente las exigencias reales a las cuales tiene que responder un programa de formación profesional para el magisterio en servicio, que evite ser identificado como *marca patito.* Esto dicho según una expresión vuelta cotidiana para señalar los productos comerciales de ínfima calidad, que gracias a la propaganda y los contactos políticos —y en algunas ocasiones la corrupción—, aparecen como buenos y eficientes, cuando en verdad son lo contrario a pesar de su interés público.

El perfil formal para la formación de profesores y profesoras en servicio.

§113 Iniciemos la presentación de las características mencionadas, refiriendo las formales que modelen una *personalidad*

[3] Señalemos de forma meramente indicativa y con la intención de trazar un camino de estudio y análisis para aquellos que ignoran la existencia de estas determinaciones formales, que tienen que ver con el Artículo 3° Constitucional, la *Ley General de Educación*, el Plan Nacional Educativo que haya que considerar, y diversas Ordenanzas y Acuerdos de la Secretaría de Educación Pública Federal emitidos a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, —en específico la Oficina de Normatividad—, pasando por las Constituciones Estatales (cuando sea el caso), y los respectivos Planes de Desarrollo Educativos, hasta llegar a las políticas educativas vigentes al momento de poner en operación el programa de formación considerado, que tienen que recoger el *espíritu nacional* hegemónico en el momento considerado, para evitar caer en un desfasamiento frente a la realidad social a la cual se pretende servir.

profesional para los sujetos sometidos a un proceso de formación de profesores y profesoras en este México de comienzos del siglo XXI:

Estas personas deben ser capaces de:

1. Tener y ejercer una educación integral, social y de interés público, como se desprende del mencionado Artículo 3° Constitucional.

2. Tener y ejercer una educación moderna, civil, racional y científica, como se concluye de las políticas educativas mexicanas de los últimos tres sexenios[4] y la *Ley General de Educación*.

3. Tener y ejercer una capacidad pedagógica para la enseñanza y aprendizaje personal y de sus estudiantes, que responda a las exigencias de un mundo moderno y global, sometido a los requerimientos de la competencia internacional y a demandas de eficiencia y productividad antes ignoradas, como surge del *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000*, y las diversas políticas educativas internacionales vigentes[5].

4. Tener y ejercer una capacidad técnica y didáctica para generar en la comunidad escolar y social, los parámetros de comportamiento que permitan concretar una buena y productiva vinculación entre la escuela y la comunidad. Esto según el *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*, y la *Ley General de Educación,* particularmente a través del concepto de los Consejos de Participación Social en la Educación.

5. Tener y ejercer una capacidad de liderazgo educativo, que recupere el prestigio profesional del magisterio altamente menguado como consecuencia de prácticas institucionales viciadas, como se entiende según la letra del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y del proyecto educativo foxista.

Según estas consideraciones, un profesor o profesora formados en estos tiempos, tiene que educarse (o re-educarse)

[4] Continuada con la letra del ya citado Programa Educativo 2001-2006.

[5] Véase para ilustrar este contexto, el capítulo que presento con el nombre de "La educación pública como política de Estado", en el libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, AC Editores / Primero Editores, Cali (Colombia), México, 1999, ps. 153-171.

para ser un profesional con una cultura íntegra, social, civil, eficaz, eficiente, racional y por ende moderna, que sirva bien y productivamente a su sociedad.

Esto es al menos lo desprendido de la filosofía y la teoría educativa del Estado mexicano y lo que entendemos en el campo educativo nacional; que conviene destacar, está integrado hegemónicamente por profesionales ubicados en instituciones públicas, o en organismos civiles de comprobada tradición en el campo, por contraste a las universidades privadas que contribuyen con un porcentaje mínimo a la producción en el campo educativo nacional.

El perfil profesional para formar al magisterio.

§114 El perfil formal básico acabado de destacar, nos permite pasar al técnico-profesional que el campo ha establecido en la formación de profesores y profesoras, afirmando que estos expertos deben contar con una capacidad para:

1. Dominar el contenido, las formas y los métodos de trabajo del área específica donde se formen.

2. Poseer un buen conocimiento histórico tanto del género como de su profesión.

3. Contar con una conciencia civil y social que les permita asumir su papel educativo, con claro discernimiento de su actividad pública.

4. Tener el conocimiento científico suficiente, para comprender las determinaciones anteriores, así como el desarrollo de su propia materia de especialización.

5. Particularmente hoy en día, debe contar con la conciencia moral necesaria para tener un comportamiento personal ético, honesto y productivo.

Con la suma de las características formales y materiales presentadas, conformamos el perfil básico exigido hoy en día en nuestro país, para formar adecuadamente a los profesores y profesoras que se ocuparán de la educación básica de nuestra niñez

y/o juventud. O para aquellos que ya en servicio, tienen la necesidad de actualizarse, capacitarse o profesionalizarse con los desarrollos técnicos y científicos vigentes hoy en día.

Estos últimos son los que más nos interesan en esta reflexión, pues queremos concentrar la atención en perfilar el modelo de análisis referido líneas atrás.

En esta lógica, debemos suponer que un plan de estudios bien conformado, ubicado como un postgrado al nivel de una maestría, debe tener claramente establecido el perfil de egreso de sus estudiantes conforme a los requerimientos básicos del modelo indicado. Y consecuentemente, el diseño de su operación —su currículum explícito, y en el mejor de los casos hasta el implícito u oculto—, debe tener una estructura académica que lo impulse y realice a lo largo de su cumplimiento.

§115 Por tanto, en un buen plan de estudios, el perfil de egreso de sus estudiantes, debe estar claramente establecido, y de suyo, comunicado ampliamente a sus usuarios —es decir, a sus estudiantes y a sus profesores. Por ende debe estar escrito y divulgado en los documentos del currículum en consideración.

Factores para obtener el cumplimiento del perfil de egreso.

§116 Teniendo este objetivo fundamental a cubrir, y concreto en la puesta en marcha del proyecto con las determinaciones cotidianas señaladas[6], imprescindibles si se quiere conseguir su buena realización académica, podemos pasar a considerar otras circunstancias indispensables para la saludable marcha del proyecto en análisis, como son:

1. La estructura curricular misma, conforme a la organización de contenidos, pertinencia de los mismos, actualización, áreas comunes y terminales o de especialización.

[6] Solo una entre las muchas que puede considerar un enfoque científico de la educación. Para conocer más esta idea consúltese particularmente el tercer capítulo del libro *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, titulado "Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano", ps. 51-76 de la edición citada.

2. Logística de administración del proyecto, con subniveles como:

a) Estudio de viabilidad del mismo.

b) Condiciones políticas de realización.

c) Infraestructura financiera, inmobiliaria, administrativa y académica exigidas.

d) Selección del personal académico (estudiantes y planta docente).

e) Políticas de gestión escolar, administrativa y primordialmente pedagógica, entendiendo que consideramos un proyecto educativo y no empresarial.

3. Control y supervisión del proyecto, con subniveles como:

a. Distribución de horarios, salones y recursos de apoyo.

b. Inducción del personal docente que realizará el proyecto, en las condiciones del mismo, particularmente en su perfil de egreso y políticas operativas, tanto administrativas como académicas.

c. Reuniones de trabajo académico, para vincular a los docentes en general y por áreas comunes de trabajo.

d. Registro de asistencias de estudiantes y profesores.

e. Valoración de la marcha del proyecto, en un análisis del conjunto de su operación, prefigurando su prospectiva, que en todo caso debe buscar invariablemente el cumplimiento del perfil de egreso de sus estudiantes, en los tiempos y formas establecidos en el currículum.

Quizá estas líneas de operación y análisis de un proyecto educativo que prefiguran su ambiente académico, podrían ampliarse con un mayor detalle y especialización. Sin embargo, para los fines expositivos de este capítulo, son básicos y suficientes, por lo cual podemos comenzar a aplicarlos en un análisis concreto, que los ilustre al tiempo que los confronte con la realidad, para valorar su capacidad explicativa.

Circunstancias en la realización de un programa académico.

§117 Los conceptos previos están indicados y pueden ser básicamente comprendidos por los agentes promedio del campo educativo, por lo cual es innecesario especificarlos uno a uno. No obstante, hay uno que debemos destacar suficientemente considerando el modo de concebir desde el cual se estructura esta comunicación. Me refiero al identificado con el número 2.e, referido a las «Políticas de gestión escolar, administrativa y primordialmente pedagógica, entendiendo que consideramos un proyecto educativo y no empresarial».

Algunas posiciones del campo educativo asumen su trabajo como si fuera análogo a una actividad comercial y/o industrial. Desde esta posición manejan los espacios educativos con políticas que convierten a las instituciones educativas en empresas. En ellas los profesores pierden su dignidad de académicos para convertirse en simples *empleados*. Operarios que como cualquier asalariado pueden —en la moral del sistema social establecido— ser intercambiados por otros, despedidos o simplemente reprimidos, cuando su actividad no se ajusta a las políticas *empresariales,* a los intereses de un *líder* o de una estructura de poder político, disfrazada con la figura de un Consejo Académico o del Proyecto.

Estas posiciones la mayoría de las veces corresponden a las instituciones educativas de la empresa privada. Empresas que funcionan con estructuras operativas donde los contratos de sus trabajadores están diseñados para sus fines comerciales y no para alcanzar resultados académicos. De aquí que empleen a sus asalariados por períodos fijos (cuatrimestrales o semestrales), lo cual les permiten manejar los contratos discrecionalmente. Eludir prestaciones laborales y en últimas, ganar sólo dinero sin consolidar una planta académica y un ambiente análogo, pues es imposible que un *profesor* con una dinámica laboral por contratos parciales e inestables, pueda desarrollar un programa de trabajo académico, que consolide una planta de igual tipo.

Esta situación laboral afecta necesariamente las políticas de gestión escolar, administrativas y pedagógica de las escuelas sometidas a estos regímenes comerciales. Particularmente daña su gestión pedagógica, y de suyo los altos fines educativos que formalmente tienen.

Avances para el análisis de un caso concreto.

§118 Independientemente de la opción formativa elegida por los responsables del proyecto educativo considerado, esta existe, y puede dirigirse a preferir lo estructural y, por tanto, formal, a lo cotidiano y material. O, como parece ser el caso de las maestrías en educación *promedio*, optar por lo instrumental y des-estructurado, en contra de la seria formación académica que requieren los profesores y profesoras en servicio, a quienes interese su desarrollo académico, profesional y personal, sin marcarse como único objetivo obtener créditos ficticios con calificaciones regaladas, como en algunos casos puede documentarse.

Dicho de otra forma: los estudiantes de un proyecto educativo se forman en todos los sentidos, aun cuando esa educación no sea académica y por el contrario sea una que les permita entender que lo importante es solo conseguir los créditos ficticios mencionados, a través de triquiñuelas políticas o de la corrupción, *formación moral* que afecta definitivamente el perfil de egreso de estos estudiantes, pues si las autoridades del proyecto permiten que *uno solo* de sus estudiantes sea aprobado fraudulentamente, con eso —en los parámetros usuales del campo educativo—, invalidan su credibilidad institucional, particularmente sus sistemas de evaluación y acreditación, distorsionando sus objetivos educativos, que pierden tal cariz para convertirse en meramente instrumentales.

Esta situación práctica es solo una pequeña y significativa muestra para ponderar la cotidianidad educativa de una maestría

para profesores y profesoras en servicio, y una línea de análisis que puede tomarse para examinar casos concretos.

Si aplicamos el modelo teórico perfilado líneas atrás, podemos realizar un análisis detallado de un programa de estudios y hacerlo con mucho detalle. No obstante, en este espacio solo debemos indicar caminos a seguir, centrándonos prioritariamente sobre lo más importante, que es el *ambiente académico* del proyecto implicado en este acercamiento al desarrollo del modelo buscado. Que es avanzado a través de categorías como el perfil de egreso de sus estudiantes, los recursos para llevarlo a buen término y aquellas estructurales que tomaremos en cuenta para concluir esta exposición.

§119 Siguiendo el modelo propuesto y tomando en consideración el concepto del perfil de egreso que debe existir en una maestría, podemos preguntarnos:

a) ¿Existe?

b) ¿Ha sido comunicado ampliamente a los usuarios del proyecto?

c) ¿Se encuentra publicado en sus documentos, particularmente en el expediente con el cual esta maestría obtuvo el reconocimiento de validez oficial respectivo?

d) ¿La dinámica puesta en marcha para cumplir el perfil de egreso lo potencia, impulsa y prospecta su buena consecución?

e) ¿Este perfil aparece en el estudio de factibilidad que debió tener?

La investigación educativa que valide estas tesis, debe recabar la información pertinente para saber en concreto acerca del tema convocado, y particularmente sobre el conocimiento real que los usuarios del proyecto tienen sobre el perfil de egreso, con indagaciones tan simples como:

1. ¿Cuántos de los alumnos existentes en el proyecto estudiado tienen en sus documentos el perfil indicado y/o cómo lo han conocido?

2. ¿De los profesores en el proyecto, cuántos lo conocen y tienen entre sus documentos?

3. ¿En cuáles reuniones de trabajo se analizó este perfil y se explicaron los mecanismos académicos para conseguirlo?

4. En el supuesto de su divulgación a estudiantes y profesores ¿Qué evaluación tienen las autoridades del proyecto de la marcha de su realización y la prospectiva sobre este desarrollo?

§120 Otro punto central en el análisis por emprender tiene que ser la dinámica de trabajo académico de la maestría estudiada, comenzando por sus determinaciones estructurales, específicamente dos de ellas: el régimen laboral de los profesores, y las condiciones cotidianas de participación de sus estudiantes.

La primera nos permitirá conocer las situaciones reales y formales de operación institucional de los profesores y profesoras de la maestría tomada en análisis, para examinar cómo contribuye para crear un buen ambiente de trabajo académico; y la segunda para conocer si sus estudiantes son de tiempo completo —como debería ser en el mejor de los casos—, por horas, o si solamente son trabajadores eventuales de la cultura, que solo con buena voluntad y mucho esfuerzo quieren sacar adelante los compromisos asumidos.

Una ponderación necesaria

§121 El conjunto de estas categorías, su organización lógica e implicaciones permite sacar conclusiones sobre el objeto de estudio propuesto, que según la exposición realizada debe ser indagado con el espíritu de la epistemología comunicativa nutrida con la conceptuación marxiana de ciencia, para obtener conclusiones significativas, entre las cuales podemos apuntar las siguientes.

En los tiempos actuales de un capitalismo global, cínico, y corrupto[7], la formación del magisterio en servicio considerada —particularmente en un proyecto que usa recursos públicos para

[7] Sin el proyecto cultural de sus momentos *de gloria* (la época ilustrada e incluso decimonónica), etapa social denominada por algunos como postmodernidad y por otros neo-liberalismo.

beneficiar empresas privadas—, es un pleno ejercicio de fetichización. Práctica política evidentemente acorde con la gestión educativa del capitalismo, dedicada a ocultar y distorsionar conciencias, antes que proponer claridad cultural y mental.

Esta actuación del capital y sus servidores le es natural y adecuada; y nosotros —dentro de los límites y significados de este *pensar la educación desde la pedagogía de lo cotidiano*— podemos utilizarla tanto para criticarla, como para avanzar en la construcción de las categorías que permitan desarrollar el concepto de *la formación del magisterio en servicio a cargo de la iniciativa privada mexicana*. Conceptuación especialmente relevante en momentos en los cuales sigue latente la privatización de la educación pública nacional, como un ejercicio más de la política neo-liberal, que en el foxismo ha encontrado tan grandes paladines.

Y puede haber más: en los parámetros de la filosofía de la ciencia impulsada, especialmente de la epistemología ética y comunicativa propuestas, podemos proponer nuevas construcciones teóricas e instrumentales, que aprovechando los intersticios existentes en la cotidianidad educativa capitalista, generen los espacios de resistencia sugeridos por la teoría pertinente, que bien puede ser aprovechada en la educación liberadora avanzada por Paulo Freire.

En esta labor tenemos que realizar el concepto amplio de educación impulsado por la pedagogía de lo cotidiano para luchar contra la fetichización reductiva capitalista que vuelve sinónimos educación y escolaridad, y ubicarnos en lo concreto: la educación es toda la formación generada por la sociedad para conformar a las personas que le son útiles.

§122 Desde este modo de concebir hemos de entender que la educación es general (social), épocal e histórica, y que se trasmite por los *ambientes* creados al efecto, que como hemos expuesto en este capítulo puede ser académico, cuando se

encuentra dentro de una estructura escolar. O familiar, colectivo y hasta informático, si tomamos en cuenta que los medios masivos de información —particularmente la televisión— se han convertido en grandes instrumentos de la enseñanza capitalista, con sus enajenaciones y fetichizaciones correspondientes. En este contexto es paradigmático el lamentable programa televisivo denominado *Big Brother.*

En esta búsqueda, y dentro de sus propuestas, especialmente la de una epistemología ética y comunicativa, la pedagogía de lo cotidiano puede crecer y aportar los logros que juntos alcancemos. El método de trabajo planteado es amplio, productivo e incluyente y de suyo abierto a recibir réplicas que nos conduzcan a mejores análisis educativos, entendiendo que para esto debe servir la investigación en el campo de la educación.

Si desde los argumentos emitidos en este libro creamos en usted motivaciones y sugerencias que nos permitan crecer juntos en la construcción de un mundo mejor, la pedagogía de lo cotidiano continuará emergiendo hasta alternar sólidamente con las pedagogías fetichizadoras. Intenciones educativas que perpetúan un mundo inmoral de iniquidades perversas, reproducidas no solamente en la educación escolar, sino en el conjunto de la formación de todos los días, como podemos documentar cotidianamente, y hemos ejemplificado en la carátula de este libro.

Cerremos lo dicho con una frase de los tiempos iniciales de la revolución mundial de los trabajadores y trabajadoras: ¡Adelante!

ANEXO

ACTUALIZACIÓN DE LA TÉCNICA TOMOGRÁFICA

§123 La técnica de investigación documental conocida como *tomográfica para el análisis de un texto* fue difundida originalmente en el año de 1982 en simples fotocopias que comenzaron a competir con otras técnicas de elaboración de fichas de trabajo, mostrando paulatinamente su viabilidad para generar una mejor descripción, comprensión y valoración de los textos trabajados.

Esta circunstancia favorable dio como resultado que se formalizara su difusión registrándose en la antigua Dirección General del Derecho de Autor[1] y publicándose en la Revista *Pedagogía* de la Universidad Pedagógica Nacional[2].

De esas fechas a la actualidad han pasado más de quince años, y la técnica tomográfica ha tenido cambios como consecuencia del desarrollo de los programas y recursos de la computación que han vuelto obsoletas las *fichas de trabajo* — aquellas cartulinas de 20 x 12.5 cm. Nueva tecnología que ha impuesto el uso de la computadora para registrar y procesar la información obtenida en nuestro trabajo de análisis de textos, *semánticos* la gran mayoría de las veces y no *icónicos*, como requiere el trabajo académico realizado dentro del contexto científico.

No obstante esta transformación material, el cambio semántico todavía tarda en darse, y seguimos hablando y escribiendo de «fichas» como si todavía las utilizáramos. Cuando en verdad ahora producimos *archivos* guardados en *carpetas*, elaborados con *programas de procesadores de textos*, ejecutados con *sistemas operativos* que cada vez nos dan mayor rapidez y

[1] Registro # 5283/84, del Libro 6, Foja 283, de fecha 30 de mayo de 1984.
[2] Vol. 1 # 2, Septiembre - Diciembre de 1984, UPN Editor, México, ps. 55-58.

confianza en el trabajo realizado, pues incluso podemos transmitirlos por el Correo Electrónico o entregarlos en un disquete, sin tener que imprimirlos en una hoja de papel.

Entendiendo pues, que llamaremos «ficha» al procesamiento intelectual de un texto objetivado en un portador material de la información, sea físico y/o electrónico, pasaremos a exponer esta *Actualización de la técnica tomográfica*, sobreentendiendo que de preferencia nos referiremos a la elaboración de archivos electrónicos elaborados con un procesador de textos.

Exponemos en consecuencia una manera operativa diferente a la todavía dominante de hacer fichas en la investigación documental, técnica que permite una gran operatividad en el trabajo individual o por equipos facilitando la elaboración de informaciones sistemáticas, e incluso de bancos de datos, referencias útiles en la conformación de los *estados del arte* con los cuales iniciamos un estudio científico.

§124 La técnica tomográfica busca en primer lugar localizar los conceptos más importantes y/o genéricos de un texto, pues con su situación en un artículo, ensayo, capítulo y/o libro, podemos determinar su descripción[3], facilitando su comprensión[4], y su valoración[5], actividades intelectuales que nos llevarán a cumplir con el primer método de los propios del trabajo intelectual, el método de pensamiento, que nos facilitará el de investigación y el de exposición[6].

Cumpliendo estas actividades podremos obtener la captación integral de un texto, consiguiendo niveles de abstracción más finos y articulados, como requiere un buen trabajo intelectual.

Para adentrarnos en la exposición de la técnica tomográfica, examinemos a continuación la:

---

[3] La determinación de su estructura topográfica, semántica y/o teórica.

[4] Su entendimiento, su sentido de significado para el lector.

[5] Esto es, la importancia atribuida al texto leído, en un orden explicativo (científico), lógico, axiológico, ético y/o político.

[6] Puede consultarse un desarrollo de estos conceptos en *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, ed. cit., capítulo 4, "Formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario"; y en el segundo capítulo de este libro.

Estructura de la Fichas.

§125 Proponemos tres diferentes tipos de fichas correspondientes a los tres niveles lógicos de intelección de un texto o una realidad: el genérico, el particular y el específico.

Esta concepción permite organizar racionalmente los tipos de fichas actualmente en uso[7], las cuales habitualmente dejan sin recuperar la estructura científica, lógica y orgánica del trabajo realizado.

Para cumplir con este objetivo de organización intelectual, proponemos operar de lo genérico a lo determinado, construyendo:

a) Fichas de localización general de los temas investigados, que llamaremos *filoges temáticas*.

b) Fichas de localización general por autor tratado, denominadas *filoges de autor*, y:

c) Fichas de contenido, que desarrollan los temas localizados en general, particularizándolos y especificándolos.

Examinemos las primeras:

Filoges Temáticas

§126 En este tipo de fichas organizamos la información recabada acerca de un tema investigado, y sirven para reunir datos generales sobre el mismo, circunstancia cognitiva que nos permite formarnos su *panorámica*, ubicándonos en su conceptuación general.

La técnica de investigación documental se corresponde así a los primeros pasos del conocimiento humano, que van de lo general a lo específico, pasando por lo particular, que en el caso del conocimiento científico, siempre ha sido determinado conceptualmente.

Por otra parte —y en un contexto de referencia epistémico—, la técnica también se sitúa en la primera forma de conocimiento científico con la cual comenzamos este tipo de trabajo: iniciamos conociendo temas, pues estos integran las regiones con las cuales se conforman

[7] Las llamadas bibliográficas, de trabajo, de resumen, de contenido o síntesis

los mapas teóricos, que permiten entender determinadas áreas de la realidad.

Si aprendemos a recuperar la información de un tema, podremos avanzar en su comprensión y con ello en su dominio, condición que permitirá pasar a adentrarnos en una región del conocimiento abordado, que nos facultará penetrar en un mapa teórico explicativo de un área concreta de la realidad.

§127 Teniendo presente las razones anteriores, examinemos la estructura propuesta para la filoges temáticas, el primer tipo de ficha examinado:

Primer Recuadro: Nombre de la Filoge Temática:	Segundo Recuadro: Claves de identificación (cladeis): De la ficha: De Localización:	Tercer Recuadro: Número de fichas obtenidas	Cuarto Recuadro: Cladei de ficha:
5. Cuerpo de la ficha: aquí va el contenido recuperado.			

§128 Examinemos un ejemplo para ilustrar el concepto anterior

Primer Recuadro: Nombre de la Filoge Temática: Sobre el Currículum	Segundo Recuadro: Claves de identificación (cladeis): De la ficha: SC De Localización: SC	Tercer Recuadro: Número de fichas Obtenidas: Total: 1	Cuarto Recuadro: Cladei de ficha: SC 1 de 1
1. Gimeno Sacristán, José, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid, 1991 (3ª Ed). 2. Ademar Ferreyra, Horacio y Virginia Batiston, *El currículum como desafío institucional*, Ed. Novedades Educativas, Argentina, 1996. 3. Coll, César, *Psicología y curriculum*, Ed. Laia, Barcelona, 1989 (4ª Ed). 4. Stenhouse, L, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Ed. Morata, Madrid, 1993. 5. Lundgren, U, *Teoría del curriculum y escolarización*, Ed. Morata, Madrid, 1992. 6. (...)			

1. El nombre de la ficha es casi evidente, pues *al comienzo fue el verbo*: el nombrar las cosas diferenciándolas; sin embargo, podemos especificar este primer recuadro diciendo que con él, distinguimos este tipo de fichas de las de autor y las de contenido,

identificándolas de inicio, para cuando nos encontremos en el momento de procesar la información, de trabajar con ella. Los recuadros pueden ser conformados con una tabla colocada en el "encabezado" de una hoja en un programa de procesador de textos.

2. El segundo recuadro nos presenta las *claves de identificación* refiriendo dos diversas: las de ficha y las de localización. Con ellas buscaremos un par de objetivos: a) Distinguir la ficha temática que en ese momento elaboramos, de otras que tengamos o tendremos, evitando se confundan, se *traspapelen*; b) Ubicar sobre el libro físico, el artículo y/o texto, el tema investigado. Esta *cladei* se escribe sobre nuestro material de trabajo, que naturalmente debe ser de nuestra propiedad y no de una biblioteca.

3. El tercer recuadro nos pide colocar el número de fichas elaboradas, para conocer con ese dato cuántas tenemos, información valiosa tanto en un orden investigativo como de control: si en la primera ficha tenemos la información que solo elaboramos 1 (o 3, 10 ó 50), en un futuro evitaremos estar buscando algunas supuestamente perdidas, pues en la original nunca existió la identificación referida. Con el actual desarrollo de los procesadores de texto, podemos numerar las fichas automáticamente, dando la orden respectiva y colocando en el encabezado "1 de ¿?", reemplazando los signos de interrogación con el número total de fichas obtenidos en ese momento.

4. El cuarto recuadro, último a mano derecha, permite colocar la cladei de ficha, estableciendo un recurso que nos permitirá identificar rápidamente una ficha o una serie de ellas, cuando estemos procesando la información, trabajando con ella. En este recuadro (último del "encabezado") puede colocarse la paginación automática.

5. Este número identifica el cuerpo de la ficha, el espacio donde colocamos la información obtenida, y puede ser tan grande como datos obtengamos. Conviene numerar los libros trabajados, práctica útil tanto en un orden investigativo como de control: más adelante podremos determinar cuántos libros tenemos sobre el tema investigado y/o conocer cuántos nos faltan por trabajar.

Habiendo comprendido la estructura y funcionamiento del primer tipo de fichas ofrecido, pasemos al segundo:

Filoges de Autor.

§129 Esta clase de fichas es similar al anterior y, por tan-

Primer Recuadro: Nombre de la Filoge de Autor: El concepto de curriculum en G. Sacristán, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid, 1991 (3ª Ed).	Segundo Recuadro: Claves de identificación (cladeis): De la ficha: CC-GSC De Localización: CC	Tercer Recuadro: Número de fichas Obtenidas: Total: ¿?	Cuarto Recuadro: Cladei de ficha: CC-GSC 1 de ¿?

Pp. 14 (Asegura GRUNDY [1987 Pág. 5]) que: "El curriculum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas"), 15 (El curriculum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados: "El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela. Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc. Se habla de curriculum como la expresión, forma y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc. Se refiere al curriculum quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica de la educación. También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva, académica e investigadora sobre todos estos temas."), 16 ("No podemos olvidar que el curriculum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estimulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla."),17 ("El curriculum es una praxis antes que un objeto estático imanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural de las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. El curriculum como proyecto concretado es un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principio y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en la expresión práctica es donde concreta su valor."),[...]

to, comparte el mismo tipo de encabezado, con los cambios adecuados. Ilustrándola revisemos la gráfica anterior.

A pesar de ser claro el ejemplo, algunas explicaciones bien pueden mejorarlo. El encabezado indica que hemos deducido, u obtenido el trabajo iniciado, de la información contenida en una filoge temática, y que en el primer recuadro, el nombre de la filoge de autor presenta el concepto específico rastreado, así como la ficha bibliográfica exacta del libro trabajado.

Los recuadros siguientes, son análogos a los propios de la filoge temática, y podemos pasarlos por alto dada la explicación previa, concentrándonos en el cuerpo de la ficha.

En él recuperamos la información obtenida con la indicación de la página donde se encuentra en el texto trabajado (ya claramente identificado en el recuadro 1), con un pequeño escrito que nos recuerde el contenido encontrado, trascrito con una cita textual, una paráfrasis, síntesis y/o cualquier otro recurso de recopilación de la información.

El requisito básico es que comunique lo dicho por el autor tratado, independientemente de la interpretación que le demos o la valoración que nos produzca, pues en este momento de la investigación, sólo recuperamos la información tal como aparece en los autores leídos.

El cuerpo de esta ficha puede extenderse a lo largo de muchas páginas, pues en él recuperamos un significado que puede ser desarrollado extensamente por el autor investigado. También puede ser breve, en tanto el contenido encontrado sea igualmente corto, con lo cual asimismo obtendremos información valiosa.

§130 Entendida la explicación de la filoge de autor, pasemos a presentar la ficha de contenido, iniciando con su estructura:

Primer Recuadro: Nombre de la Ficha de Contenido:	Segundo Recuadro: Clave de identificación de la ficha:	Tercer Recuadro: Número de fichas obtenidas	Cuarto Recuadro: Cladei de ficha:
5. Cuerpo de la ficha: aquí va el contenido recuperado.			

Estas fichas son muy parecidas a las regularmente referidas en los manuales de investigación documental, sin embargo, se organizan en la estructura general propuesta correspondiendo al trabajo específico realizado, deducido de uno particular y uno genérico y/o general. Cuando elaboramos las fichas de contenido ya hemos tenido una visión panorámica del tema tratado y el desarrollo particular de autores determinados. Con esto, en el tercer tipo de fichas sugerido, podemos trabajar con mayor rigor y precisión, siendo descriptivos, comprensivos y valorativos del trabajo recuperado, con lo cual podemos plasmar en ella nuestros propios comentarios, que ya no serán meras opiniones personales, sino criterios intelectuales elaborados con referentes científicos seriamente obtenidos.

En una serie de fichas de contenido, concretamos un trabajo de información y análisis avanzado, que al estar incluido en un archivo electrónico, puede ser recuperado para diversos tipos de exposición que más adelante serán realizados: desde escribir un corto artículo (o un trabajo escolar) al capítulo de un libro, pasando por algún trabajo de difusión, o cualquier otra utilización que nuestra creatividad nos faculte.

Estimado lector o lectora: quizá usted, al concluir la revisión de esta propuesta, esté sintiendo que encierra mucho, demasiado trabajo por hacer, y como no queremos desilusionarlo, le decimos que sí, que está en lo correcto: el trabajo propuesto es laborioso y detallado. Sin embargo —cuando lo domine— productivo a extremos que solo irá descubriendo a medida de su avance en la instrumentación de esta técnica, que le dará muchos frutos y satisfacciones, particularmente el elaborar fichas útiles para su trabajo inmediato y para cualquier otro trabajo futuro, donde tenga que volver sobre los temas tratados, desde otro modo de concebir o con otros objetivos de exposición, todo esto suponiendo que usted es un profesional del trabajo intelectual, que con un gran horizonte de desarrollo tiene muchas metas por alcanzar en un serio trabajo profesional.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Arredondo, Martiniano, *et al.*, *Los Procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa,* UNAM-CESU (Cuadernos del CESU # 13), México, 1989.

Colin, Régine, *Histoire et linguistique*, Armand Colin ed., Paris, 1973.

Della Volpe, Galvano, «Para una metodología materialista de la economía y de las disciplinas morales en general» en *Rousseau y Marx*, Ediciones Martínez Roca (colección Novocurso), Barcelona, 1969, ps. 124-128.

Feuerbach, Ludwing, *La filosofía del futuro,* Ediciones Calden (Col. El hombre y su mundo), Bs. As., 1969.

Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*, editorial Grijalbo (colección 70 no. 2), México, 1973.
Guinsberg, Enrique, *La salud mental en el neoliberalismo*, Plaza y Valdés Editores, México, 2001.

Heller, Ágnes, *Anatomía de la izquierda occidental*, Editorial Península (Col. Historia, ciencia, sociedad # 194), Barcelona, 1985.
Heller, Ágnes, *Dictatorship over Needs*, 1983, publicado en español por la editorial Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Política y Derecho) con el título de *Dictadura y cuestiones sociales* México, 1986.
Heller, Ágnes, *El hombre del Renacimiento*, Ed. Península (Col. Historia, ciencia, sociedad # 164), Barcelona, 1980.
Heller, Ágnes, *La revolución de la vida cotidiana*, Ed. Materiales (Cuadernos materiales 7), Barcelona, 1979.

Heller, Ágnes, ponencia «Contra la metafísica en la cuestión social», sustentada el martes 17 de noviembre de en el Simposio «Teoría política y democracia» organizado por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, y realizado en el «Vivero Alto» de la Ciudad Universitaria de México D. F.
Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península (Col. Historia ciencia, sociedad # 144), Barcelona, 1977.
Heller, Ágnes, *Sobre el pacifismo*, Editorial Pablo Iglesias, Madrid, 1985.

Kristeller, P. O., *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*, Fondo de Cultura Económica (Breviarios # 210), México, 1970.

Lomnitz, Larissa, "Ideología y socialización: el científico ideal", en Revista *Relaciones-Estudios de historia y sociedad*, El Colegio de Michoacán, Vol. II, # 6, Zamora, primavera de 1981, ps. 41-46.

Marx, Carlos, *Salario, precio y ganancia,* en Marx-Engels, *Obras escogidas* en un volumen, Ed. Progreso, Moscú, s/f.
Marx, Carlos y F. Engels, *La sagrada familia,* Editorial Grijalbo (ciencias económicas y sociales), México, 1958.
Marx, Carlos, carta a Engels el 7 de julio de 1866, en *Correspondencia,* Ediciones de Cultura Popular, 1972, p. 273.
Marx, Carlos, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)* 1857-1858, Ed. Siglo XXI (Colección Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie *Los clásicos*), México, 1971.
Marx, Carlos, *Manuscritos Económico Filosóficos de 1844*; en la edición del Fondo de Cultura Económica, *Escritos de Juventud*, (Colección Marx-Engels Obras Fundamentales # 1), México, 1982.
McLaren, Peter, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Ed. Siglo XXI (Educación), México, 2001, 287 ps. (Sobre este texto de McLaren podemos consultar parcialmente otra versión de su análisis del Che Guevara en el libro *La pedagogía del Che Guevara – La pedagogía critica y la globalización treinta*

años después, publicado por la editorial independiente La Vasija en una co-edición con la UPN Unidad en San Luis Potosí, México, 2001, 118 ps.).
Mora Rubio, Juan, *Mundo y conocimiento*, UAM-Iztapalapa (Cuadernos Universitarios # 61) México, 1990.

Ornelas, Ana, *La comunicación perturbada en el salón de clases*, Primero Editores (Colección Construcción Humana), México, 2001, 173 ps.

Pearsall, Paul, y otros, *El código del corazón (The Heart's Code,* Broadway Books, [1998], 1999)
Primero Rivas; Luis Eduardo, "El concepto de vida cotidiana en Lukács y Ágnes Heller", Revista *Pedagogía*, UPN Editor, Vol 5 #,14, México, D. F., abril-junio de 1988, ps. 57-74
Primero Rivas; Luis Eduardo, *El pensamiento ético en el joven Marx*, Primero Editores (Col. Construcción Filosófica), México, 2002 (en prensa).
Primero Rivas; Luis Eduardo, *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano,* co-edición AC Editores - Primero Editores (Col. Construcción Humana), Cali (Colombia)- México, 1999, 192 ps.
Primero Rivas; Luis Eduardo, *Hipótesis para una historia de la educación marxista,* Informe Final de Investigación, UPN, Comisión de Año Sabático, México, agosto del 2001.
Primero Rivas; Luis Eduardo, *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara,* AC Editores - Primero Editores (Colección Construcción Filosófica), Cali (Colombia)- México, 2000, 182 ps

Rozitchner, León, *Freud y los límites del individualismo burgués* Siglo XXI Editores, México, [1979], 1998, tercera edición.
Rozitchner, León, *La cosa y la cruz – Cristianismo y capitalismo*, Editorial Losada (Biblioteca Filosófica), Bs. As., 1997.

Sánchez Puentes, Ricardo, *Enseñar a investigar- Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*, UNAM-CESU / ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior), México, 1995.
SEP, "Programa Nacional de Educación 2001-2006", septiembre 2001, 269 ps.
SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica,* México, 1982.
SEP, Programa Educativo 2001-2006.

Tamez Guerra, Reyes, declaración del día 4 de diciembre del año 2001, sobre el *Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante* aplicado en 34 países del mundo (véase el Boletín 450 de la SEP, de la fecha citada).

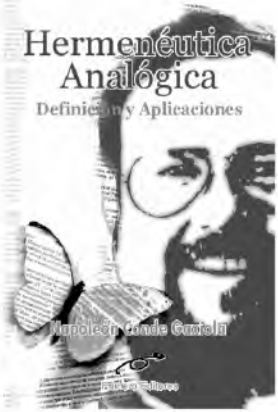
Varios autores, *El discurso pedagógico*, Ed. Dilema, Cuernavaca, 1989.
Varios autores, *Modernidad y postmodernidad en educación*, UAEM-UAS, Cuernavaca, 1990.

A LA VENTA LOS TÍTULOS DE
PRIMERO EDITORES

Nuevos títulos de Primero Editores a la vuelta

La Filosofía
de los Derechos Humanos
de Mauricio Beuchot
Exposiciones y Polémicas
Napoleón Conde Gaxiola
(Compilador)

La Comunicación
en el
Salón de Clases
Ana Ornelas Huitrón


Hermenéutica
Analógica
Definiciones y Aplicaciones
Napoleón Conde Gaxiola

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de Publidisa
en diciembre del 2005